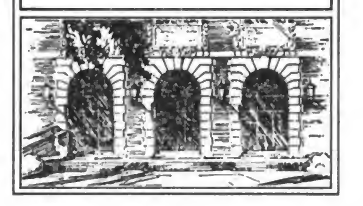






Die Deutsche Schule.

Monatsschrift.

Herausgegeben

im Auftrage des Deutschen Lehrervereins

von

Robert Rissmann.

V. Jahrgang. 1901.



Berlin W. 9 und Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1901.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

Seite
Kunst und Schule. Von Prof. Dr. Lichtwark 1
Lehrerbildung. Von D. Dr. K. Schneider 6
Volksbildung und Volkssittlichkeit. Von Dr. E. v. Sallwürk 16
Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. Von Prof. Dr. Meumann . . . . . 65. 139. 213. 272.
Storms „Pole Poppenspäler“ als Klassenlektüre. Von E. Wilke 92
Die pädagogische Opposition des 17. Jahrhunderts. Von Dr. Dinkler 98
H. Gunkels Kommentar zur Genesis. Von Prof. Dr. Paulsen 129
Die Schule im neuen Jahrhundert. Von P. Sommer 153
Zur Geschichte von Rousseaus Emil. Von O. Schmidt 161
Welchen Wert hat das alte Testament für die Gegenwart? Von C. Stage 197
Robert Owen. Von H. Schulz 224. 289
Bergemanns Sozialpädagogik. Von Dr. E. v. Sallwürk 261
Die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Von Dr. P. Jessen 325
Der erste Religionsunterricht in psycholog. Beleuchtung. Von H. Grabs 330
Zur Geschichte der preussischen Volksschule unter Friedrich dem Grossen. Von Dr. E. Clausnitzer 342. 411
Die Ziele der hochschulpädagogischen Bewegung. Von Dr. Schmidkunz 397
Preussisches und englisches Volksschulwesen. Von J. Tews 406
Umschau über den heutigen Stand der Volksschulmethodik. Von R. Seyfert . 461. 537
Über den Begriff „Idee“. Von A. Goerth 474. 555
Die Kinderarbeit in den preussischen Fabriken im Jahre 1900. Von H. Schulz . . 482
Volksbildungsstätten in England. Von A. Heinig 487
Über den Begriff „Sozialpädagogik“. Von Dr. Edelheim 525
Fürsorgeerziehung und Lehrerschaft. Von Dr. v. Rohden 589
Das Prinzip der Anschauung mit besonderer Berücksichtigung der Zahlanschauung. Von Dr. Walsemann 604. 668
Bilderschmuck für unsere Schulzimmer. Von Dr. v. Sallwürk 657
Friedrich Nietzsches Herrenmoral. Von Dr. Gramzow 721
Die Fortführung der Schulklassen. Eine Statistik. Von A. Rude 761

II. Umschau.

S. 42. 102. 165. 234. 428. 494. 562. 623. 694. 773.

III. Mitteilungen.

Allgemeine Volksschule 182. — Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M. 704. — Prof. Beyschlag und die Volksschule 49. — Blumenpflege 114. — Die deutschen Schulen in Bukarest 112. — Bund gegen Verrohung der Jugend 180. — Ein Brief Bosses 570. — Charlottenburger Schulwesen 183. — Entgegenkommen den deutschlernenden Ausländern gegenüber 628. — Ferien 177. — Fortbildungsschule 181. 182. — Ferienkurse 254. 380. — Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung 379. — Handarbeitsunterricht 172. 499. 700. — Kunst und Schule 51. 111. 175. 249. 250. 308. 366. 370. 435. 503. 576. 705. — Kunsterziehungstag 636. — Kriminalität der Jugendlichen 372. — Kinderarbeit 180. 181. — Lehrmittelfreiheit 180. — Bedeutung des Unterrichts in den Naturwissenschaften 113. — Nachmittagsunterricht 177. — Öffentlicher Unterricht 182. — Schulpausen 177. — Preussischer Seminarlehrertag 183. 305. 375. — Studierende Volsschullehrer 50. — Soziale Pädagogik 107. 242. 321. — Städtische Stotterkurse 180. — Soziale Zustände 439. — Schulsparkassen 115. — Schriftliche Übungen 179. — Schulkinderspeisung 180. — Schulaufsicht und Lehrthätigkeit 374. — Schulmünzen 376. — Toynbee-Hall in Deutschland 502. — Universitätskurse für Lehrer 631. — Universitätsbildung der Volksschullehrer 775. — Verein zur Pflege exakter Pädagogik in Leipzig 174. 307. 437. 572. 776. — Vorträge für die heranwachsende Jugend 180. — Volksbildungsbestrebungen in Frankreich 181. — Volkstümliche Kunstausstellungen 182. — Volksbildung und Volkssittlichkeit 251. 632. — Verein f. wissenschaftl. Pädagogik 433. — Zeichenunterricht und künstlerische Bildung 366.

IV. Personalien.

Bertram 52. Braune† 116. Biedermann† 183. L. Bauer 184. Bosse† 506. Bähring† 507. Böhm† 578. Bandmann 639. Dieffenbach† 380. Otto Ernst 53. Euler† 639. Fröhlich† 442. Fromm† 578. Gerstenberg 184. Grob† 779. Heinze† 115. Helmcke† 507. Hunziker 579. Jacobowski† 52. Juds 184. Jäger 310. Johannsen† 709. Keller† 52. Kiesel 53. Kuhlo 310. Kockel 380. Kühn 380. Krausbauer 507. Kerschensteiner 508. Lion† 380. 442. K. A. Lehmann 442. J. Müller 184. Mahraun 280. Meyer-Markau 508. B. Müller† 578. Muthesius 579. Pösche 254. Pappenheim 310. 442. Porger 310. Polack 310. Pilz 579. Römpler 310. Richter† 380. Seyffardt† 115. Sterzel 255. Spyri† 507. Sutermeister† 579. Stötzner 639. Sering† 779. Schwalbe† 184. 254. Schnell† 309. Vorwerk† 52. Wassmannsdorf 309. Wickel 442. Walsemann 507. Winkler 639. Zwick 310. Zillers Witwe† 639. J. Ziehen 709.

V. Litteratur.

Psychologie (Gramzow, Eisenhofer) 53. Pädagogik (v. Sallwürk, Regener, Linde, Walter) 443. 508. Künstlerische Erziehung (Pretzel), 779. Schwachsinnigen-Erziehung (Fuchs) 640. 709. Geschichte der Pädagogik (O. Schmidt) 116. Französisches Volksschulwesen (Pretzel) 255. Geschichte (Foss, Uebel) 256. 712. Naturgeschichte (Schmeil) 310. 649. 650. 782. Physik und Chemie (Gerike, Doese) 123. 189. 644. Deutsche Sprache (Wilke) 60. 121. Fremdsprachen (Wetzel) 518. 583. 645. Rechnen (Beetz, Räther) 184. 317. 454. 579. Geometrie (Beetz) 389. 453. Zeichnen (Wunderlich) 381. — Litterarische Notizen: 62. 125. 190 258. 321. 391. 455. 522. 585. 650. 716. 781. — Zeitschriften: 126. 322. 457. 586. 717. — Eingegangene Schriften: 63. 193. 260. 393. 459. 650. 783.

Autoren, deren Schriften besprochen worden sind: Ament 57. Andreae 119. Alberti 388. Altenburg 515. Agahd 652. Beetz 54. 511. 579. Ball 116. Bauch 117. Braune 186. Bock 193. Baade 194. 313. 649. 782. Blücher 194. Bourgeois 194. Bamberg 195. Brüggemann 255. Behrens 313. 387. Baumann 314. Bade 315. Büttner 319. 454. Böhaimb 386. Bach 395. Bloh 449. Becker 508. Barnstorff 521. Bally 583. Boerner 584. 648. Berkhan 640. Böttiger 651. Bernheim 712. Compayré 55. Clemenz 118. Conrad 124. Colozza 191. Chun 316. Commer 450. Collins 584. Clausnitzer 786. Deussen 191. Diem 384. Dobriner 453. Dammholz 518. Demoor 710. Damaschke 717. Dessoir 787. Evers 121. Elssner 386. Ellenberger 388. Eschenlohr 449. Eigenbrod 780. Fauth 59. H. Fischer 62. Fritsch 118. Frank 126. Fell 260. Fiedler 314. Freyer 315. Floder 319. Fickenwirth 321. Fleischner 503. Frohnmeyer 506. Franke 715. Felsing 786. Fuss 787. Fleischmann 787. Gaudig 122. Göhler 188. Groppler 255. Grossmann 314. Girod 316. Genau 317. Grosser 384. Gross 387. Göckel 444. Geyer 512. Grothe 644. Göpfert 653. Günther 715. Hemprich 56. J. J. Hoffmann 64. Hüller 118. Helmolt 126. 236. Hübner 189. 260. 713. Hildebrandt 194. Heinemann 259. 717. Hertwig 312. Hölmann 314. Hartman 320. Huberich 386. Hein 387. Hipp 387. Haeckel 388. v. Holzinger 396. Harms 447. Henmann 509. Horváth 513. Hodgkinson 519. Heine 520. 645. Henniger 586. Heller 644. Höft 646. Hoffmeyer 786. Israel 119. Isaak 120. Idel 449. O. Janke 321. 783. Janke 396. Jülich 512. Kistiakowski 58. Th. Krause 62. Knoke 120. J. Keller 120. Kirchner 121. Knilling 184. Kräpelin 193. Kohlmeyer 311. 650. Kronfeld 315. Karrenberg 387. Kuhlmann 387. Kerschensteiner 445. Knebel 513. Kläbe 640. 644. Kasten 646. Kuhn 653. Kögel 782. Leimbach 123. Lichtblau 187. Launhardt 194. Lutz 315. Lindau-Berbig-Schmidt 321. Lukas 384. Leidenfrost 390. Lehmann-Hohenberg 396. Leisner 451. Lüttge 450. Laquer 641. Liebmann 644. Linde 779. Laukamm 785. Lamprecht 785. Möckel 119. Mathias 195. J. Meyer 195. Melinat 311. Marshall 315. H. Muthesius 381. Meurer 387. Muther 389. Mittenzwey 389. Muche 395. Martig 443. G. Müller 453. Möller 643. J. Müller 651. Mutke 710. Mohaupt 783. P. Meyer 784. Nebe 120. Nitzschke 395. Natorp 443. Neuschäfer 453. Naumann 786. Ostermai 126. Obst 395. Otto 446. Ohlert 520. 521. Philo vom Walde 63. Propst 311. 314. Partheil 314. Pupikofer 384. Pfeifer 444. Peters 448. Pünjer 519. 520. Paul 583. Pilz 648. Rzesnitzek 58. Rückert 116. Reichling 117. Rosenberg 125. Raschke 194. Ruschhaupt 314. Riffel 315. Rusch 319. Ruhsam 320. Rasche 394. Reinke 447. Roehl 448. Röntgen 449. Regener 522. Ricken 648. Rühl 651. Rothenbücher 716. Roters 783. E. Richter 785. Sully 53. Sütterlin 60. Seyfert 123. 310. Seurich 194. Sievers-Hahn 259. Stier 260. Söhns 313. Stenzel 320. Seyffarth 391. 456. Stimpfl 453. Staude 653. Stöwesand 709. Sohnrey 785. Speckter 788. Sturm 785. Schian 118. R. Schneider 120. Schüren (Freye) 120. Schurtz 126. Schilling 188. Schurig 189. R. Schulze 189. F. Schneider 260. Scheid 260. A. Schulz 260. Schroeter 315. Schmeil 316. Schwartz 382. Schirmer 386. Schöntag 387. Schneider 396. Schumann 444. Schütze 444. C. P. Schmidt 452 v. Schenckendorff u. F. A. Schmidt 456. F. Schmidt 510. Schmarje 521. J. Schmidt 644. Schiller 653. Schröder 713. Schirmann 788. Tracy 55. Trübwasser 194. Twiehausen 312. Twerdy 313. Terks 314. Tröltsch 319. Trüper 321. Tadd 382. Torger 395. Uphues. 717. Vogt 514. Wank 120. Wiese 187. Wiesengrund 189. Wolgast 195. Witt 312. Weber 387. Winther 387. Weschke 387. Woermann 389. Wolf 391. Wegener 393. Wolffgarten 450. Willmann 511. Wagner 521. Wendt 584. 647. Weygandt 642. Wehle 709. Weigand 714. Wewer 715. Wehnert 786. Westkirch 788. Zimmern 195. Zwilling 514. Ziegler 562.

Kunst und Schule.

Neue Bahnen.

Von Prof. Dr. ***Alfred Lichtwark****, Direktor der Kunsthalle in Hamburg.*

Im Wald der deutschen Pädagogik steigen die Säfte, über die Wipfel legt sich ein brauner Hauch von schwellenden Knospen, und eine Stimmung breitet sich aus, wie wenn im Februar vom höchsten Ast der Drosselruf die Gewissheit des neuen Frühlings verkündet.

Wir haben uns darauf besonnen, dass der Mensch nicht nur der denkende Träger eines Gedächtnisses ist, als den ihn die herrschende Praxis der Erziehung überwiegend behandelt, sondern ein fühlendes Wesen von Fleisch und Blut. Und was die theoretische Pädagogik von je und immer wieder verlangt hat, dass nicht nur der Verstand, sondern auch die Empfindung gebildet werde, das hat nun ein junges Geschlecht von Lehrern und Förderern einer nationalen Erziehung sich als Ziel gesetzt für die praktische Pädagogik.

Dass es an der Zeit ist, die überwiegende Verstandeskultur und die wesentlich mechanische Behandlung des Gedächtnisses zu ergänzen, dass der übliche Turnunterricht nicht leistet, was wir in Deutschland von den körperlichen Übungen vor allem verlangen müssen, wird wohl ziemlich allgemein auch von denen eingeräumt, die wie wir von den Leistungen der deutschen Schule eine hohe Meinung haben. Nur über das Was, das Wie und das Wieweit der anzustrebenden Neuerungen herrscht noch Zweifel.

Und das ist ganz selbstverständlich; denn das arbeitende Geschlecht der Lehrer ist durch die Schule gebildet, die das noch nicht mitgab, wonach sich jetzt alle sehnen, und es ist unendlich schwer, auf irgend einem Gebiet erst als Erwachsener mit der Ausbildung der Empfindung zu beginnen.

Wie die Dinge heute liegen, können die Lehrer allein die bevorstehende Arbeit nicht leisten oder sie doch nur nach Überwältigung langer — zu langer — Zeiträume bezwingen. Es hat sich bei der praktischen Thätigkeit in Hamburg von selbst ergeben, dass die Mitarbeit von Fachleuten der Spezialgebiete gesucht wurde.

Wie das vor sich gegangen, mag eine kurze Übersicht über die Entwickelung der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ in Hamburg darlegen.

Die Vereinigung trat 1896 zusammen. Thatsächlich hatte sie bereits seit Jahren bestanden und gewirkt. Organisation und Name wurden erst angenommen, als die Weiterarbeit ohne diese sich als unbequem und hier und da als unmöglich herausgestellt hatte.

Den ersten Anstoss zum Zusammenschluss ergab die gemeinsame Arbeit bei den Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, die von der Kunsthalle für Lehrer und Schüler seit 1888 veranstaltet wurden. Das Ergebnis war, dass für die Schule im Prinzip der Unterricht in der Kunstgeschichte aufgegeben und dafür die Betrachtung des einzelnen Kunstwerks zugrunde gelegt wurde. Kunstgeschichte wurde nur soweit hereingezogen, wie die eigne Beobachtung des etwas reifern Schülers reichte.

Wie in der bildenden Kunst mit dem Direktor der Kunsthalle und dem Direktor des Museums für Kunst und Gewerbe, wurde in der Musik mit dem Direktor der Philharmonischen Konzerte, Prof. Barth, Berührung gesucht und gefunden. Prof. Barth übernahm die Leitung des Lehrergesangvereins und der Konzerte für Schüler.

Als es sich darum handelte, den Zeichenunterricht, dessen Reform in der wissenschaftlichen Richtung vor einem Menschenalter von Hamburg ausgegangen war, jetzt nach der Seite der künstlerischen Empfindung auszubauen, begaben sich die Lehrer und Lehrerinnen, die den Trieb in sich fühlten, nach dieser Richtung zu wirken, in die Lehre bei einem Künstler, Arthur Siebelist, um bei ihm nach künstlerischer Methode zeichnen und malen zu lernen. Daneben steht die Vereinigung in engster Verbindung mit allen bedeutenden Reformatoren des Zeichenunterrichts und hat das einflussreichste Werk, das von L. Tadd, soeben in deutscher Bearbeitung herausgegeben.

Von ähnlichem Einfluss auf die Bearbeitung der Litteratur wurde die Mitarbeit einheimischer Dichter und Schriftsteller, wie Otto Ernst, Gustav Falke und J. Löwenberg.

Bei einzelnen Zweigen wurde der Rat der hervorragendsten deutschen Künstler und Fachleute erbeten und erlangt. In dieser Beziehung sei auf die von Dr. Spanier veröffentlichten Briefe Thomas, Liebermanns und anderer verwiesen. Auf andern Gebieten förderten u. a. Prof. K. Lange in Tübingen, Dr. Jessen und Prof. Pallat in Berlin, Geheimrat W. von Seidlitz in Dresden und Prof. Dr. Brinckmann in Hamburg mit Rat und That.

Es kommt an dieser Stelle nicht auf das Einzelne, sondern nur darauf an, das Prinzip zu kennzeichnen, nach dem die Hamburger Lehrerschaft, die aus pädagogischem Bedürfnis den Dingen genaht

ist, sich sachlich Rat geholt hat bei den eigentlichen Fachleuten. Und es darf wohl in diesem Zusammenhange allen, die in Uneigennützigkeit ihre Erfahrung und ihre Zeit den Lehrern zur Verfügung gestellt haben, der Dank ausgesprochen werden. Sie haben nicht nur durch die That im Einzelfalle genützt, sondern obendrein ein Beispiel hingestellt, das für die künftige Behandlung pädagogischer Dinge nicht verloren gehen wird. Soll das von der Lehrervereinigung begonnene Werk ausgebaut werden, so wird es der Mitarbeit noch vieler Fachleute bedürfen. Dass die Lehrervereinigung diese Hilfe gefunden hat, giebt ihrer Arbeit den eigenartigen Charakter und, wie wir hoffen, die Lebensfähigkeit.

Für die praktische Thätigkeit in Hamburg war vom höchsten Wert, dass die Oberschulbehörde sich den Bestrebungen freundlich erwies, dass die Kommission für die Verwaltung der Kunsthalle, die Stadttheatergesellschaft, die Verwaltung der Klosterschulen St. Johannis, die Averhoffstiftung und Gesellschaften und Kunstfreunde bei gegebener Gelegenheit praktische Hilfe gewährten. Es sei besonders erwähnt die Gesellschaft Hamburgischer Kunstfreunde, die auch im Hinblick auf die Arbeit in den Schulen begonnen hat, die Werke der grossen Künstler unsers Volkes in ganz wohlfeilen und dabei überaus sorgfältigen Ausgaben zu veröffentlichen, auf die Gesellschaft der Musikfreunde, die die Schülerkonzerte veranstaltet hat, auf die Gesellschaft zur Förderung der Amateurphotographie, die für die Elternabende Diapositive für das Skioptikon gespendet hat. Diese Gunst der Fachleute und Gesellschaften giebt den Lehrern die beste Bürgschaft für die Berechtigung und Notwendigkeit ihrer Bestrebungen und die sicherste Hoffnung auf das Gelingen. Wenn sie heute bekennen müssten, dass sie sich in einem Gegensatz zu den berufenen Vertretern der Kunst und Wissenschaft, im Gegensatz zu den Wünschen der einsichtigen Kunstfreunde befänden, so würden sie ihre Arbeit einstellen können.

Die Ergebnisse dieser ersten Versuche sind noch nicht auf allen Gebieten von gleichem Belang. Je schwieriger der zu bewältigende Stoff, desto langsamer führen die ersten Versuche voran. Mit dem Gesamtergebnis können die Mitglieder der Lehrervereinigung, die so viele Anregungen zu geben und zu verarbeiten hatten, in Anbetracht des kaum fünfjährigen Bestehens der Vereinigung, wohl zufrieden sein, glaube ich; denn es ist bereits soviel Gehalt und Form gewonnen, dass jeder deutsche Lehrer in seinem Gewissen dazu Stellung nehmen muss.

* * *

In aller Kürze möge jetzt noch der wesentliche Inhalt der gewonnenen Grundsätze angedeutet werden.

Es wird sich nicht um die Beseitigung vorhandener und ebensowenig um die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände handeln — daran herrscht ja kein Mangel — sondern um eine Vertiefung und Bereicherung der vorhandenen Stoffe und Methoden. Überall ist die unmittelbare Berührung mit den Dingen anzustreben. Das Gedächtnis darf nicht nur als ein mechanisches Werkzeug zur Bewältigung toten Stoffes ausgebildet werden, sondern ist vielmehr als eine lebendige Kraft im Dienst des prüfenden und vergleichenden Verstandes zu erziehen. Als solche kann es ohne Gefahr weit mehr als bisher belastet werden, und es wird mit spielender Leichtigkeit und Freudigkeit ungeahnte Aufgaben bewältigen. Das Ziel des Unterrichts besteht nicht bloss und nicht in erster Linie in der Mitteilung des Stoffes, sondern in der Gewöhnung an eine zwingende Methode zu beobachten und nachzudenken. Es muss das Bedürfnis erweckt werden, vor jeder neuen Erscheinung zu versuchen, wie weit die unmittelbare Beobachtung und die vorsichtige Anwendung des vorhandenen Wissens führt, und erst wenn diese Mittel erschöpft sind, nach Hilfe von Menschen und Büchern zu suchen. Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüberzutreten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen. In jedem Augenblick muss alles Wissen zur Verfügung stehen. Das wird am sichersten erreicht, wenn es von der ersten Stunde an einem Können dient.

Können ist die höchste Macht. Verstehen und selbständig untersuchen können, mitzuempfinden und nachzuempfinden vermögen, geht über alles mechanische Wissen weit hinaus.

Die Fähigkeit, zu empfinden, ist an einzelnen Gegenständen der Natur — im Naturgeschichtsunterricht und bei Ausflügen — und an einzelnen Kunstwerken — Bildern, Bauwerken, Statuen, Gedichten, Musikwerken — zu üben. Ohne diese Grundlage ist eine geschichtliche Betrachtung der Kunst und der Litteratur für die wirkliche Bildung nicht bloss wertlos, sondern sogar gefährlich.

Auf allen Gebieten ist sodann vor allen Dingen Ausdrucksfähigkeit anzustreben. Es kommt nur darauf an, dass die von der Natur gegebene Fähigkeit durch Mangel an Gewöhnung nicht erst einschläft. Wo wir die Entwickelung des Kindes beobachten, finden wir beständig, dass die natürliche Begabung von irgend einem Punkte an unterdrückt wird, vornehmlich durch die schlechte Angewohnheit falscher Scham, durch die Untergrabung der Unbefangenheit, die Entwöhnung vom Beobachten, die Zerstörung des persönlichen Mutes. Kleine Kinder pflegen mit hellem,

sicherem Ansatz zu singen. Was wird in der Schule daraus? Kleine Kinder erzählen und plaudern ganz unbefangen. Wie steht es damit nach dem ersten Schuljahr, wie steht es bei den Zwölfjährigen? Kleine Kinder zeichnen ohne Furcht und Bangen, was in den Kreis ihrer Vorstellung kommt und zeichnen mit Freudigkeit. Wie weit wird di[illegible] der Schule berücksichtigt? Sollte es nicht möglich sein, die Unbefangenheit zu erhalten durch alle Stufen, bis das sichere Können erreicht ist?

Es muss überall und beständig nicht von der Wissenschaft, dem Stoff, nicht von dem Vorstellungskreis des Erwachsenen, sondern von der Natur des Kindes ausgegangen werden. Nur die Methoden führen zum Ziel, die so tief begründet sind.

Eins aber darf nie vergessen werden: die Kinder sind ein heiteres Geschlecht. Sie leben noch heute in einer glückseligen Welt, die Jahrtausende hinter uns liegt, in einem goldnen Zeitalter. Was sie packen soll, was ihnen lieb werden soll, muss heiter sein. Und alles, was ihnen geboten wird, muss ihnen lieb werden. Das ist die beste Schule, in der bei der ernstesten Arbeit am meisten gelacht wird.

Soweit es möglich, ist überall von der durch die nächste Heimat gegebenen Grundlage auszugehen. Die Schule hat nicht bloss mit dem zu rechnen, was sie mitteilt, sondern überall heranzuziehen, was das tägliche Leben ausserhalb der Schule lehrt. Es ist einer der schwersten Fehler der heutigen Praxis, dass dieses ungeheure Erfahrungswissen so wenig in Anschlag gebracht wird. Die Schule hat überall die Verbindungen herzustellen.

Engere Beziehungen zu den Eltern und den ins Leben entlassenen Schülern erscheinen dringend erstrebenswert, damit die Schule nicht als ein Fremdkörper im Leben des Einzelnen und der Familie steht. Es müsste sich um jede Schule eine Schulgemeinde der Eltern und früheren Schüler bilden, mitlebend, mitstrebend, mithelfend. Wo eine besonders einflussreiche Lehrerpersönlichkeit wirkte, haben sich in Hamburg bereits Vereine unter ihrem Namen gebildet, die ihre Überlieferung pflegen.

Auf dem festen Untergrund der Liebe zur Heimat und ihres wachsenden Verständnisses ist sodann das nationale Wesen zu pflegen. Wer die Schule verlässt, muss, soweit seine Fähigkeiten reichen, Anschluss an die grossen Dichter und Künstler unsers Volkes gefunden haben, Anschluss mit dem Herzen. Und es muss in ihm das Bedürfnis nach unmittelbarem Verkehr mit ihren Werken lebendig geworden sein. Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen.

Alles, was gelernt und gelehrt und an Kräften erworben wird, muss durch das Gefühl in den Dienst der höheren Entwickelung unsers

Volkes gestellt werden. Jeder muss sich mit verpflichtet fühlen, an der Vertiefung und Veredelung unsers Volkscharakters mitzuarbeiten und zwar, indem er nicht bei den andern, sondern bei sich selber anfängt.

In solchem Boden gepflegt, werden Vaterlandsgefühl, Volksbewusstsein, Nationalstolz, Patriotismus und wie wir die Äusserungen des einen tiefen Gefühls der Zugehörigkeit nennen mögen, in dessen Entwickelung wir Deutschen noch hinter unsern Nachbarn zurückgeblieben sind, sich als aufbauende und gestaltende Lebensmächte wirksam erweisen, die nicht nur an seltenen Schicksalstagen fieberhaft aufwallen, sondern auch an allen Werktagen still und stark an der Arbeit sind.*)

Hamburg, Weihnacht 1900.

Lehrerbildung.

*Von D. Dr. **Karl Schneider**, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat in Berlin.*

Zu meiner nicht geringen Überraschung habe ich erfahren, dass in manchen Kreisen die Meinung herrsche, eine Verbesserung der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 habe an mir einen Gegner. Diese Annahme beruht auf Irrtum; niemand kennt die Mängel dieser Vorschriften besser als ich, und niemand ist in solchem Grade wie ich in der Lage gewesen, die Veränderungen zu verfolgen, welche unser Volksschulwesen seit dem Jahre 1872 erfahren hat. Es ist deswegen natürlich, dass gerade ich es wünsche, es möchte seine Verbesserung oder wenigstens Neugestaltung nicht mehr lange verzögert werden. Ganz besonders beziehe ich diesen Wunsch auf die Vorschriften über die Lehrerbildung. Je höher ich aber unsern preussischen Lehrerstand schätze, je deutlicher mir seine Bedeutung für unser ganzes Volksleben vor der Seele steht, desto grösser erscheint mir auch die Verantwortlichkeit, welche derjenige auf sich zu nehmen hat, dem die Aufgabe zufällt, die neuen Erlasse auszuarbeiten. Das alte, oft angeführte Wort: „Wo jemand etwas versteht, da ist er konservativ" hat sein gutes Recht; es deckt sich ja im Grunde mit der Mahnung: „Halte, was du hast." Es ist keine Überhebung, wenn wir sagen, dass der preussische Staat auf seine Volksschullehrer stolz sein kann, dass sie denen in andern Staaten

*) Aus dem Ende Januar bei Janssen in Hamburg erscheinenden Buche „Versuche und Ergebnisse". Herausgegeben von der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung".

nicht nachstehen; ja, es giebt Leute, welche kühn genug sind, zu behaupten, dass sie ihnen voranstehen, und nicht ich allein bin der Meinung, dass unsere Lehrerbildung sich auf dem richtigen Wege befinde. Es sei daran erinnert, dass der Herr Minister von Puttkamer in seiner bekannten Rede über die Ausschreitungen einzelner Lehrer sagte: „Wer trägt die Schuld? Unsere Lehrerbildung nicht; unsere Seminare, meine Herren, sind gut.“

Wenn wir anerkennen, dass er damit recht hatte, so folgt für uns daraus die Mahnung, vor dem Entwurfe einer neuen Lehrordnung zu prüfen, welche Grundsätze wir festzuhalten haben. Da tritt zuerst die Frage an uns heran, ob wir recht hatten, für alle Volksschullehrer, in welcher Provinz, an welcher Volksschule sie arbeiteten, dieselbe Vorbildung zu verlangen. Diese Forderung ist in den ersten Jahrzehnten des abgelaufenen Jahrhunderts zur Geltung gekommen und seitdem mit grosser Konsequenz festgehalten worden. Versuche, Nebenseminare zu gründen, welchen geringere Aufgaben gestellt werden, wurden stets nach kurzer Zeit wieder aufgegeben. Bekämpft wurde der Gedanke von zwei Seiten: von extrem liberaler und von extrem konservativer Seite. Man meinte, dadurch, dass die späteren Gemeindeschullehrer in unsern Hauptstädten keine höhere Vorbildung erhielten als die späteren Dorfschullehrer, werde ihre Bildung niedergehalten, und von der andern Seite wurde behauptet — ich will den mässigsten Ausdruck suchen — dadurch, dass man dem späteren Dorfschullehrer dieselbe Vorbildung gebe wie den Lehrern an vielklassigen Stadtschulen, werde er mit Ansprüchen erfüllt, die ihm das Leben nicht halten könne. Beide Auffassungen beruhen auf Irrtum. Mit Freude überblicken wir das Verzeichnis der Rektoren und Lehrer an den Berliner Gemeindeschulen und sehen, dass unter den Bildungsstätten, von welchen sie kommen, die verschiedensten, auch die entlegensten Seminare vertreten sind. Der Senior der Rektoren war Zögling des Seminars zu Altdöbern, das zu seiner Zeit noch Privatanstalt war. Niemand wird behaupten wollen, dass in den Leistungen der Lehrer eine gerade durch die Stätte ihrer Vorbildung verursachte Ungleichheit bestehe; ihre Vorbildung hat sich nirgends als unzureichend erwiesen, und wo die Leistungen zurückstanden, hatte es nur seinen Grund in mangelnder Amtstreue oder darin, dass die Betreffenden nicht genügend an ihrer Weiterbildung gearbeitet hatten. Dass diese aber die unerlässliche Voraussetzung für die erfolgreiche Wirksamkeit jedes Lehrers ist, folgt schon aus der Jugend, in welcher der Lehrer der Regel nach in sein Amt tritt. Mit 21 Jahren ist kein Mensch fertig. Noch

hinfälliger sind die von der entgegengesetzten Seite angeführten Gründe. Vor dem 21. Lebensjahre kann man doch einem jungen Manne den Unterricht und die Erziehung der Kinderschar einer ganzen Ortschaft nicht anvertrauen. Wenn aber der angehende Lehrer bis zu dieser Zeit auf der Schulbank festgehalten wird, so muss er dort auch beschäftigt werden; er muss tüchtig arbeiten lernen, sonst leidet er sittlich. Es geht also gar nicht anders an, als dass man ihn dazu erzieht, indem man ihn gründlich unterrichtet und in den Dingen, welche er einst zu lehren hat, so weit führt, dass sein Interesse für dieselben erwacht, und er Freude an ihnen findet. In dieser Freude an der Sache liegt auch sein sittlicher Schutz.

Die gleichmässige und tiefangelegte Vorbildung des Lehrers, welche ihn für den Volksschuldienst überhaupt, nicht bloss für einen beschränkten Kreis innerhalb desselben, ausrüstet, liegt auch im Interesse des Lehrerstandes wie der Bevölkerung. Es wäre unendlich grausam und stände im Widerspruch mit dem Geiste, der durch unser ganzes öffentliches Leben geht, wollten wir gerade den Lehrer an die Scholle binden und ihm den Zugang zu einer lohnenderen oder bedeutenderen Wirksamkeit innerhalb seines Berufes verschliessen. Wir haben unter unsern Volksschullehrern hervorragende Männer. Ich habe bei den Verhandlungen über die Stellung der seminarisch gebildeten Lehrer an unsern höheren Mädchenschulen mit Stolz Volksschullehrer nennen können, die sich durch ihre wissenschaftlichen Arbeiten selbst in Gelehrtenkreisen hohe Anerkennung erworben haben, sowie solche, die sich als Regierungsschulräte, Schulaufsichtsbeamte, Leiter von Seminaren und höheren Mädchenschulen bewährt haben. Die gewaltige Arbeit, welche innerhalb der letzten 40 Jahre unsere Taubstummen- und Blindenanstalten auf ihre Höhe gebracht hat, ist fast ausschliesslich durch seminarisch gebildete Lehrer geschehen. Es wäre also Sünde oder wenigstens Unrecht, den jungen Leuten, welche in den Volksschuldienst treten wollen, gleich bei ihrem Eintritt in die Seminare einen Weg vorzuschreiben, der sie nur an ein kürzer gestecktes Ziel führt. Dies umsomehr, als keineswegs der spätere Verlauf des Anstaltlebens stets die Erwartungen erfüllt, welche die Aufnahmeprüfungen erregt haben. Es wäre auch ein Unrecht gegen den Lehrerstand überhaupt, denselben in Lehrer erster und zweiter Klasse zu spalten, und endlich würden dadurch bei der Entwickelung unserer Schulen, bei ihrer Erweiterung und Umgestaltung ausserordentliche Schwierigkeiten entstehen.

Wie für den Lehrerstand, so würde die Einrichtung von Land-

schullehrerseminaren mit verkürztem Lehrziel auch für unsere Bevölkerung von Schaden sein. Ich erlaube mir, zur Begründung dieser Behauptung die bezügliche Stelle aus den Motiven zum Falkschen Unterrichtsgesetzentwurf mitzuteilen:

Die nächstliegende Anforderung an die Seminarbildung ist zweifellos die, dass die Lehrer durch dieselbe befähigt werden, den Ansprüchen zu genügen, welche die Lebensverhältnisse in den Gemeinden an die Schulen derselben stellen; diese Verhältnisse sind aber so vielgestaltig, dass es aller Wirklichkeit widersprechen würde, wenn man mit Rücksicht auf dieselben einen durchgreifenden Unterschied zwischen Städten und Dörfern oder auch nur zwischen kleinen und grossen Ortschaften machen wollte. Letzteres hätte schon deshalb sein Bedenken, weil der Scheidung doch immer eine bestimmte Seelenzahl zugrunde liegen müsste, und dies ist unthunlich, da das rasche Wachstum einzelner Ortschaften und der Rückgang anderer eine solche Einteilung in fortwährendes Schwanken brächte.

Noch bedenklicher könnte eine Unterscheidung von Stadt und Land werden, denn der Aufschwung des Gewerbefleisses in den letzten Jahrzehnten in Verbindung mit der Anlegung der zahlreichen Kunststrassen und Eisenbahnen in vielen Gegenden haben die früheren Unterschiede vielfach schwinden lassen. Nicht bloss in den eigentlichen Bergwerks- und Fabrikbezirken Schlesiens, Sachsens, Rheinlands und Westfalens, sondern auch in vorherrschend auf den Ackerbau angewiesenen Provinzen giebt es Dörfer, in denen städtisches Leben herrscht und welche an Wohlstand und Bedeutung viele Städte übertreffen, und zwar nicht bloss jene nahezu achtzig, deren Seelenzahl unter tausend bleibt. Selbst in diesen aber und in manchem unbedeutenderen Dorfe giebt es immer noch Bewohner, welche ihren Kindern einen bessern Unterricht geben lassen wollen, als ihn ein Schulhalter erteilen kann, der in einem Landschullehrerseminar, wie es von mancher Seite gewünscht wird, vorgebildet worden wäre. Es sind das Prediger, Ärzte, Einzelrichter, Justizbeamte, Oberförster, Rentmeister; es gehören dazu viele Gutsbesitzer, welche, wie jene Beamten, weder in der Lage sind Hauslehrer zu halten, noch ihre Kinder von frühester Jugend an nach fremden Orten in Kost und Pflege zu geben.

Wenn demnach die Voraussetzung falsch ist, dass in den Verhältnissen der einzelnen Wohnplätze im Staate ein scharf ausgeprägter Unterschied vorhanden sei, welcher es möglich mache, für dieselben ungleichartige Volksschulen einzurichten — denn darauf kommt das Verlangen nach Errichtung von besondern Landschullehrerseminaren hinaus — so fällt die Gleichheit des Rechtes aller Staatsbürger auf einen möglichst guten Volksschulunterricht ihrer Kinder desto schwerer ins Gewicht. Der Staat fordert von allen seinen Bürgern, gleichviel wo sie wohnen, dass sie ihre Kinder vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre zur Schule schicken, und er bestimmt ein Mass der Bildung, welches alle im Volk erreichen sollen. Demnach haben auch alle schulpflichtigen Kinder ohne Rücksicht auf ihren Wohnort denselben Anspruch auf die Gelegenheit, die vorgeschriebene Bildung zu erlangen. Die erste Bedingung aber für die Erreichung gleichmässiger Bildung ist die Gleichartigkeit in der Ausbildung der Lehrer.

Mängel und Beschränkungen, welche für die Volksschulen kleiner Orte unvermeidlich sind, bleiben immer noch zu überwinden, und es wäre doppelt Unrecht, diese dadurch zu vermehren, dass man dort Lehrer anstellte, welchen die Befähigung abgeht, die ihnen entgegenstehenden Schwierigkeiten möglichst zu überwinden. Es darf in dieser Beziehung nur an die einklassige Schule erinnert werden. Der Lehrer soll sechsjährige Kinder, welche oft noch nicht einmal gelernt haben, ihr Auge mit Aufmerksamkeit auf die Gegenstände ihrer nächsten Umgebung zu richten, geschweige denn dieselben richtig zu bezeichnen und deutlich zu reden, in dieser Schule beschäftigen und zu geistiger Thätigkeit anregen, zusammen mit dreizehnjährigen Kindern, welche im Begriffe stehen, in das Leben hinauszutreten. Die Schule umfasst Knaben und Mädchen; in beiden soll sie ihre eigentümliche Kraft hervorlocken und grossziehen, beide für ihre besondere Aufgabe im Leben tüchtig machen, und auch darüber soll der Lehrer wachen, dass das Verhältnis der heranwachsenden Kinder zu einander ein natürliches, gesundes und reines bleibe. In vielen Fällen wird die Aufgabe noch dadurch erschwert, dass eine solche Schule bis achtzig, ja noch mehr Kinder in sich vereinigt. Es ist daher ein Irrtum, dass zur Vorbereitung für den Dienst in einer einklassigen Dorfschule eine geringere Vorbildung genüge, als für den Unterricht einer beliebigen Klasse einer grössern Schule. Weit eher liesse sich das Gegenteil behaupten. Allerdings ist es nicht ein hohes Wissen, welches den Lehrer für diesen Beruf befähigt, sondern eine tüchtige geistige Selbstzucht und Herrschaft über seine geistigen Kräfte. Die Gewandtheit aber und die Sicherheit, deren er bedarf, wird nur in langjähriger Übung gewonnen, und diese verlangt wiederum einen Stoff, an dem sie sich bethätige. Diesen Stoff bieten die Lehrgegenstände der Volksschule in derjenigen Erweiterung, welche eine innere und selbständige Auffassung derselben und damit ihre freie und richtige Wiedergabe ermöglicht. Wer aber in rechter geistiger Zucht an diesem Stoffe sich so geübt hat, um in einer Volksschule lehren zu können, der ist, wie die Erfahrung lehrt, auch imstande, durch eignen Fleiss jene Erweiterung seiner Kenntnisse zu erlangen, durch welche er für den Unterricht in der Mittelschule befähigt wird.

Es mag überraschen, dass ich gerade diese Frage mit so grosser Ausführlichkeit behandelt habe, da sie zur Zeit weder in der Presse noch im Abgeordnetenhause besonders lebhaft angeregt worden ist. Sie ist aber ernster zu nehmen als man meint. Geheimrat Stiehl hat in den Fünfzigerjahren sehr harten Kampf gehabt, um die Landschullehrerseminare abzuwehren. Ich selbst wurde bei Gelegenheit der Beratungen, aus denen der Falksche Unterrichtsgesetzentwurf hervorgegangen ist, durch Empfehlung einer Sonderung der Seminare je nach ihrer Bestimmung überrascht, und während meiner ganzen Amtsführung im Ministerium ist mir die Frage immer wieder vorgelegt worden, ob es denn nötig sei, alle Aufgaben der Lehrerbildung in jeder Seminaranstalt zu lösen.

Wenn wir aber den bisher eingeschlagenen Weg weiter verfolgen wollen, so müssen wir, wie schwer das auch einzelnen Idealisten

werden mag, uns vor einer Überspannung der Lehrziele hüten. Wir sollen, wie das auch im Falkschen Unterrichtsgesetzentwurf vorgesehen war, und wie es auch jetzt vielfach geschieht, begabten und fleissigen Seminaristen, die bei ihrem Eintritt eine über das gewöhnliche Mass hinausgehende Bildung mitbringen, die Gelegenheit bieten, diese zu ergänzen, und wir mögen deswegen in fremden Sprachen, auch einem sonstigen Lehrgegenstande wahlfreie Stunden geben lassen. Wir sollen ferner nicht bloss in Berlin den schon im Amte stehenden Lehrern die Weiterbildung ermöglichen, die sie befähigt, ihre unterrichtliche Thätigkeit auch an Seminaren, höheren Mädchenschulen, Mittelschulen zu üben und sich im Schulaufsichtsdienste zu bewähren. Wir sollen aber jede Art von Überbürdung vom Seminar fernhalten; wir sollen keine Lehrgegenstände als allgemein verbindliche in den Lehrplan aufnehmen, die nicht zu einem gewissen Abschluss gebracht werden können. Niemand würde bereitwilliger auf den Gedanken einer solchen Erweiterung der Lehraufgabe des Seminars eingehen, als seine bisherigen Gegner — wir wissen, wo wir sie zu suchen haben — aber sie würden als Preis ihrer Zustimmung das Landschullehrerseminar fordern. Darin liegt der Grund für meine mir vielfach verargte Zurückhaltung.

Der zweite Grundsatz, welcher für unsere Lehrerbildung massgebend bleiben soll, ist der, dass unsere Seminare Fachschulen sein sollen. Schon in dem bekannten Entwurfe von 1817 heisst es (VI §. 58, 6): „die Aufgabe aller Seminarien ist nicht mit der Aufgabe der Schulen einerlei, daher auch bei den ersteren nicht mit ihr zu vermischen; sondern es müssen die Seminarien in den Zöglingen, die sie aufnehmen, die vollendete Elementarschulbildung schon voraussetzen und als ihren eigentlichen Zweck ansehen, jene zu richtigen Einsichten über die Natur des Erziehungs- und Lehrgeschäfts sowohl im allgemeinen als in seinen besonderen Zweigen zu führen und zu seiner Ausbildung praktisch anzuleiten, alles dem Zwecke und Umfange der Schulen gemäss, wofür sie bestimmt sind.“ Die Fachmänner-Konferenz, welche im Jahre 1849 vom Minister einberufen wurde, bestimmte die Hauptaufgabe des Seminarunterrichts „nach den beiden Richtungen, dass die Zöglinge zunächst den für die betreffenden Schulen gehörigen Unterrichtsstoff dem Inhalt nach vollständig beherrschen und sich über die Stellung der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander sowie zu dem Unterrichts- und Bildungszwecke überhaupt klar werden, und dass dieselben sodann mit den Grundsätzen, nach welchen der Unterricht in einfacher, naturgemässer Weise erteilt werden soll, theoretisch vertraut gemacht

und in der Anwendung der zweckmässigen Unterrichtsmethode praktisch geübt werden."

Die Aufgabe, das Seminar zu einer Fachschule zu machen, hat sich das preussische Unterrichtsministerium von Anfang an gestellt. Es ist bekannt, dass preussische Schulmänner nach Ifferten geschickt wurden, um von Pestalozzi die rechte Lehrweise zu lernen, und dass Seminarlehrer bis in die allerneueste Zeit Gelegenheit erhalten, andere Anstalten zu besuchen und deren Unterrichtsbetrieb zu beobachten, damit sie vor Einseitigkeit bewahrt, auf ihre eignen Fehler aufmerksam gemacht und mit den Fortschritten des Schullebens vertraut werden. So soll das Seminar selbst eine Musterschule sein, und die Seminaristen sollen sich bei ihrer späteren Arbeit die eignen Lehrer zum Vorbild nehmen. Das genügt aber nicht. Schon zeitig hat man begonnen, mit dem Seminar eine Übungsschule zu verbinden, und über die Notwendigkeit einer solchen besteht allgemeine Übereinstimmung. Geheimrat Stiehl forderte in seinen Regulativen, „dass die Übungsschule den Mittelpunkt bilden solle, um den sich ein grosser Teil des Seminarunterrichts in den letzten zwei Jahren lebendig bewege," und sein grosser Gegner Diesterweg sagte, „ein Seminar sei genau soviel wert wie die Schule, die es besitze." Die Lehrordnung vom 15. Oktober 1872 forderte dann bestimmt, dass jedes Seminar mit einer mehrklassigen und einer einklassigen Übungsschule organisch verbunden werde. Ich war überrascht, als ich auf meinen Dienstreisen den wirklichen Zustand unserer Volksschulen und unserer Seminare genauer kennen lernte, zu erfahren, dass diese Forderung keineswegs allgemein durchgeführt war. Einige Seminare, namentlich katholische, entbehrten einer Übungsschule; man hatte sich damit begnügt, die Seminaristen in den Volksschulen des Ortes dem Unterrichte zuhören zu lassen. Die Einrichtung besonderer Übungsschulen erfolgte nicht ohne Kampf, und es war mir von Wert, dass der Minister von Puttkamer — hier haben wir einen neuen gewichtigen Fürsprecher für unsere Ansicht — gleich in den ersten Tagen seiner Verwaltung auf das Gesuch einer widerstrebenden Bürgerschaft schrieb: „ein Seminar ohne Übungsschule ist ein Unding."

Mit dem blossen Vorhandensein der Schule ist aber die Gestaltung des Seminars zu einer Fachschule noch nicht gesichert; es kommt darauf an, wie die Übungsschule eingerichtet und benützt wird, ob man sie zu einer Musterschule oder zu einer Übungsschule im eigentlichsten Sinne machen will. Die Meinung, dass man die Kinder nicht

den Anfängern überlassen dürfe, hat ihre Anhänger selbst unter Seminarlehrern, und das hat dahin geführt, dass man hier und da der Schule eigne Lehrer gab, und die Seminaristen eigentlich kaum mehr als deren Gehilfen waren. So waren beispielsweise noch im Anfange der Siebzigerjahre am Seminar in Weissenfels vier Hilfslehrer angestellt, von denen jeder eine der vier Klassen der Übungsschule leitete. Auf diese Weise lernt kein Seminarist unterrichten; wer schwimmen lernen will, muss selbst in das Wasser hinabsteigen. Ich darf mich darauf berufen, dass auch in dieser Beziehung Diesterweg die von mir vertretene Ansicht in seiner Wirksamkeit zur Geltung gebracht hatte. Das bewies mir die Einrichtung der Übungsschule an dem von ihm gegründeten Berliner Seminar. Ich habe nirgends eine grössere Selbständigkeit der unterrichtenden Seminaristen gesehen als grade dort.

Nach dieser ausführlichen Schutzrede für die Grundlinien der Lehrordnung von 1872 liegt die Frage nahe, wie denn das Bedürfnis einer Umarbeitung derselben zu begründen sei. Zunächst liesse sich als Antwort auf die Fortschritte hinweisen, welche im Verlaufe der letzten Jahrzehnte in den einzelnen Wissenschaften gemacht worden sind, und welche eine andere Fassung der für den Unterricht in denselben geltenden Vorschriften bedingen. Sodann bleibt doch auch im einzelnen manches neu zu prüfen. Zum Beispiel die Frage, ob es wohl richtig sei, den Unterricht in der Pädagogik mit der Geschichte dieser Wissenschaft zu beginnen. Mich hatte seiner Zeit zu der bezüglichen Forderung die eigne Erfahrung geleitet. Ich hatte als Seminardirektor mit meinen Schülern besonders wichtige pädagogische Schriften oder längere Abschnitte aus solchen gelesen und besprochen; Lehrer und Schüler hatten dabei miteinander gelernt, und die Stunde war angenehm verlaufen; auf einen besonderen Schatz von positivem Wissen und eine zusammenhängende lückenlose Kenntnis der Geschichte hatte ich es nicht abgesehen. In dieser Weise ist nach meinen Beobachtungen die Vorschrift der Lehrordnung von 1872 nur selten zur Ausführung gekommen. Die Handbücher zur Geschichte der Pädagogik haben mit ihren Auszügen dem Lehrer die Mühe des eignen Suchens erspart, aber auch die Lust an der selbständigen Auswahl genommen. Dadurch hat der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik einen ganz andern Charakter bekommen, und es mag die Frage berechtigt sein, ob er nicht betreffs der neu eintretenden Zöglinge zu viel voraussetze, und ob er sie nicht, namentlich dann, wenn ein Festhalten der durchgenommenen Stücke gefordert wird, über-

bürde. Nach meiner Ansicht sollte er das Urteil bilden, nicht Kenntnisse aneignen. Wenn sich das jedoch nicht in bestimmten Vorschriften zur Geltung bringen lässt, dann wird man allerdings die Geschichte der Pädagogik einem späteren Jahrgang zuweisen müssen.

Ich könnte noch andere Beispiele anführen, möchte aber doch zur Hauptsache kommen. Die Lehrordnung von 1872 belastet die Arbeit des Seminars mit zu viel Stoff. Das war seiner Zeit geboten. Die spanischen Stiefel, in welche das Regulativ vom 1. Oktober 1854 den Seminarunterricht gezwängt hatte, waren unerträglich geworden. Der Ausschluss der Klassiker, der alten Geschichte, die Beschränkung in der Behandlung der Naturwissenschaften, selbst des Rechnens, das waren Dinge, für welche sich auch in den Reihen der äussersten Rechten kein Verteidiger mehr fand; das befreiende Wort — diesen Ausdruck braucht Sander in seinem vortrefflichen Aufsatze über das Volksschullehrerseminar in der Schmidschen Encyklopädie — musste gesprochen, die Thüren unserer Lehrerbildungsanstalten mussten den Schätzen unserer deutschen Litteratur geöffnet, den angehenden Lehrern musste Anteil gegeben werden an dem frischen fröhlichen Leben, welches unser Volk bewegte. Da man aber von den Präparanden, die in das Seminar eintraten, namentlich in jener Zeit des grössten Lehrermangels, nicht viel erwarten und doch bei der Aufnahmeprüfung nicht zu streng sein durfte, musste das Seminar die Arbeit übernehmen, die ihm eigentlich nur noch zum Teil zufallen sollte. Dieser Zustand hat sich in den letzten Jahrzehnten, Gott sei Dank, geändert. Die Präparandenbildung hat einen unerwartet erfreulichen Aufschwung genommen, und vieles von dem, was bisher im Seminar erst mühsam erarbeitet werden musste, bringen ihm jetzt seine Zöglinge schon entgegen. Unsere Sache ist es also, die Lehraufgabe zwischen Präparandenanstalt und Seminar angemessen zu verteilen. Hier ist nun die Frage aufgeworfen worden, ob nicht einzelne Lehrgegenstände ganz und gar den Vorbereitungsanstalten überlassen werden könnten. Wenn ich nicht irre, sind in dem Entwurfe zu einer Lehrordnung für die bayrischen Seminare, der aber nicht zur Einführung gekommen ist, Geographie und Naturbeschreibung ausschliesslich den Präparandenanstalten zugewiesen worden. Heute bedarf es wohl kaum einer besonderen Beweisführung dafür, dass gerade diese Gegenstände für ihr Verständnis eine grössere Reife des Urteils erfordern, und dass man sich nicht angehenden Lehrern gegenüber auf Mitteilungen beschränken soll, die fünfzehn- und sechzehnjährige Knaben aufzufassen vermögen. Es wird sich auch kaum ein anderer Lehrgegenstand finden lassen, welcher entbehrlich

wäre. Abhilfe wird also in der Wahl der Stoffe innerhalb der einzelnen Wissenschaften und in ihrer Behandlung zu suchen sein. Dabei ist nach meiner Meinung festzuhalten, dass alles Gedächtniswerk in die Vorbereitungsanstalt gehört, während die Vermittelung eingehenden Verständnisses und die Darlegung des inneren Zusammenhängens der Dinge ihren Platz im Seminare selbst haben. So würden beispielsweise die biblischen Geschichten, die Kirchenlieder, die Musterstücke der deutschen Litteratur, die Zahlen und Namen zur Geschichte und zur Geographie schon auf der Voranstalt zum festen Eigentum der späteren Seminaristen zu machen sein. Den Seminaristen wäre dann die heilige Geschichte in ihrem Zusammenhange zu geben; sie wären anzuleiten, die religiös-sittlichen Gesichtspunkte in den biblischen Geschichten zu finden und zur Lehrdarstellung zu bringen. Doch was soll ich lang und breit auseinandersetzen, was jeder gute Seminarlehrer allein weiss, und was er auch im einzelnen richtig ausführen wird, wenn ihm gesagt wird, es sei die Aufgabe des Seminars, den Zöglingen in den einzelnen Lehrgegenständen die Ergänzungen darzubieten, für deren Verständnis ihnen in den früheren Jahren die Reife fehlte, und sie anzuleiten, das, was sie gelernt haben, für ihre Zöglinge in erziehlichem Unterrichte zu verwerten. Nur über die Geschichte möchte ich noch eine kurze Bemerkung anschliessen. Als ich noch Schüler war und auch noch in den ersten Jahren meiner Lehrthätigkeit ermöglichte eigentlich nur die alte und einigermassen die allgemeine Weltgeschichte eine klare Darstellung des Volkslebens und der Entwickelung desselben, namentlich der Kulturverhältnisse. Das ist anders geworden. Wir haben jetzt eine vaterländische, eine deutsche Geschichte, und die letzte Hälfte des vorigen Jahrhunderts hat uns Musterdarstellungen derselben gebracht, welche hinter den grossartigen Geschichtsdarstellungen, an welchen wir uns in unserer Jugend erfreuten, nicht nachstehen, ja vielleicht sie überbieten. Wenn Luther vom Predigtamt sagt: unser Amt ist ein anderes geworden, als es unter dem Papsttum war, es ist gut und heilsam geworden, so können wir das vielleicht jetzt auch auf das Amt eines Lehrers der deutschen Geschichte anwenden. Daraus ergiebt sich die Pflicht, diesem Unterricht im Seminar einen recht weiten Raum zu geben, und das, was der spätere Volksschullehrer von der alten Geschichte wissen soll, der Voranstalt zu überlassen. Zu Ergänzungen und Erläuterungen dieses Stoffes wird sich im weiteren Unterrichte Gelegenheit genug bieten.

Eine ganze Reihe ernster Fragen, bei deren Beantwortung auch die neuen Vorschriften über den Heeresdienst der Volksschullehrer in-

betracht kommen, betrifft die Anordnungen über die verschiedenen Prüfungen; vielleicht bietet sich mir später einmal die Gelegenheit, dieselben zu erörtern. Heute will ich mich nur noch mit dem Wunsche begnügen, dass es der Unterrichtsverwaltung gelingen möge, die nötigen Reformen glücklich durchzuführen:

„den Fuss im Festen,
das Auge zum Besten.“

Volksbildung und Volkssittlichkeit.

Von Dr. E. von Sallwürk.

Dass Bildung auch die Sittlichkeit fördere, ist ein von Jahrhundert zu Jahrhundert nachgesprochener und trotz vielfacher Anfechtungen doch immer wieder aufgenommener Satz. Der Dichter Ovidius hat ihn in einem hübschen Vers als Thatsache der Erfahrung ausgesprochen, und so hat der schöne Glaube an die sittliche Kraft der Kenntnisse sich fortgepflanzt. Er behauptet sich jedoch nur in ruhigen Zeiten; jede gewaltsame Wendung der Zeit erschüttert ihn. Rousseau hat in der bekannten Beantwortung der Preisfrage von Dijon die sittlichende Wirkung der Bildung geleugnet, und die Akademie von Dijon hat ihm den Preis zuerkannt, obwohl er eigentlich auf die von ihr gestellte Frage gar nicht geantwortet hat. Denn diese wollte ein Urteil über die Wirkung der Bildungserneuerung herbeiführen, die im fünfzehnten und sechzehnten Jahrhundert sich vollzogen hatte. Rousseau aber behauptete ohne weiteres, dass Natur und Bildung sich widersprechen, dass also von der Bildung an sich keine Förderung der Sittlichkeit zu erwarten sei, und die Preisrichter liessen sich diese auffallende Verkehrung ihres Themas gefallen; denn die ganze Zeit war von schweren Zweifeln über den Wert der herrschenden Kultur ergriffen. Was man Bildung und Gesittung nannte, war für viele nur Verirrung und Verderb; Rousseaus Preisrede löste eine drückende Spannung aus, indem sie die Gesellschaft auf ganz neue Bahnen wies. Aber das Jahrhundert endete mit schweren Stürmen; das neue begann mit Krieg und Verwirrung. Als die Wogen sich wieder geglättet hatten, wandte man der Erziehungs- und Bildungsfrage einen neuen Eifer zu, und niemand zweifelte, dass die jetzt endlich zurückgekehrten Friedensjahre die Morgenröte einer gebildeteren und besseren Zeit sein würden. Die Hoffnung blieb nicht lange bestehen; schon am Ende

des zweiten Jahrzehnts gährte es wieder im Volke, und der Glaube an den Segen der Bildung des Volkes sank wieder dahin. Das Spiel wiederholte sich in den Vierzigerjahren. Curtman schrieb damals: „Die deutsche Schule hat ihre Probe nicht bestanden, wenigstens die Probe ihrer Verheissungen nicht. Was hatte diese Schule nicht alles verheissen durch den Mund ihrer Lobpreiser? Gründet Schulen, hiess es, so habt ihr ein gebildetes, sittliches Volk! Was ihr für Unterricht ausgebt, das spart ihr an den Gefängnissen! Die Lehrer sind die Bildner der Menschheit, in ihren Händen liegt die Zukunft! O ja, ich habe selbst in dies Gejauchze miteingestimmt. Aber in dem Revolutionsturm ist der Rausch der Bewunderung verflogen, die unschöne Wirklichkeit liegt vor uns, wir stehen beschämt vor der Leiche des gefeierten Irrtums.“ Curtman schrieb diese Worte in seiner 1851 erschienenen Beantwortung der Preisfrage des Alt-Landammanns Schindler in Zürich: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwickelung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?“ Auf den Streit der „Abstrakten“ und der „Gemütlichen“ gehen wir nicht ein; Diesterweg, gegen den der Vorwurf, der in der Preisfrage lag, sich ganz besonders richtete, hat die Haltlosigkeit der ganzen Anklage mit scharfem Humor dargethan. Doch war Curtman selbst nicht so oberflächlich wie die meisten Gemütsschwärmer der Revolutionszeit. Er bedauert, dass er bei der Abfassung seiner Schrift nicht einen Aufsatz des Regierungsrates Weiss von Merseburg habe benützen können, der „über die Begriffsbestimmung der in der Frage vorkommenden Ausdrücke“ handelte. In der That fehlte dem Fragesteller wie den meisten Beantwortern die Klarheit über die hier in Rede stehenden Begriffe. Curtman hat wenigstens in der Hauptsache zu reinlicher Scheidung der Begriffe zu gelangen gesucht, indem er das Verhältnis der Bildung zur Sittlichkeit einer allerdings nicht tiefgehenden Untersuchung unterzog. „Die Sittlichkeit eines Menschen wie eines Volkes,“ sagt er S. 11, „ist seiner Intelligenz durchaus nicht proportional. . . . Der Unterricht wendet sich zunächst nur an das Vorstellungsvermögen, und sein unmittelbares Ergebnis ist höchstens Intelligenz. Wirkt derselbe gleichwohl vorteilhaft auf Gemüt und Willen, so liegt es nicht in dem Dass, sondern in dem Wie, so ist es weniger das Wort als die Person des Lehrers, was erzieht. Damit fällt aber das ganze Gebäude der Weltverbesserung durch Schulen von Staats- oder Parlamentswegen über den Haufen. Nicht dass unterrichtet wird, ist heilsam, sondern dass gut und von guten Menschen unterrichtet wird.

Im Gegenfall unterbliebe es vielleicht klüger ganz und gar.“ Dass Curtman sich hier im Kreise um seinen eignen Gedanken dreht, ist uns heute auffälliger, als es damals sein konnte; denn es war ihm und vielen andern seiner pädagogischen Zeitgenossen nicht darum zu thun, die vielleicht unangenehme Wahrheit zu finden, sondern — der Zeit zu Gefallen zu reden, und die Zeit hatte eben den Glauben an den Wert der Bildung verloren.

Eine gründliche Prüfung der in unserer Frage liegenden Begriffe würde eine ganze Reihe von Vorfragen angeregt haben, zu deren Diskussion der Zeit die Kraft und die Neigung gefehlt haben. Heute ist diese Diskussion unvermeidlich. Früher sagte man, wenn es sich im Volke regte: Die Bildung muss doch weder gut noch glücklich machen; denn nach all den Bemühungen des Staates und der Gesellschaft, das Volk aufzuklären, ist es nur unruhiger und unzufriedener geworden: die Aufklärung selbst muss ein Element der Unzufriedenheit in sich tragen und darum als sittlich bedenklich angesehen werden; denn der gute Mensch ist zufrieden. Heute gestehen wir das Gegenteil. Die Bildung regt Wünsche an, ruft Hoffnungen wach; darum ist sie gut. Der Mensch ist nicht dazu geschaffen, in ein für alle Male gefestigten Formen sein Leben hinzubringen; er muss den Kreis seiner Gedanken, seiner Thätigkeit und damit seiner Bedürfnisse erweitern. Ergreift der Drang nach solcher Ausweitung der Lebenskreise eine ganze Schicht der Bevölkerung, so entsteht allerdings eine Erschütterung des gesellschaftlichen Gleichgewichts, die auch sittliche Störungen zur Folge haben kann. Aber wir müssen jetzt endlich einmal auf den rationalistischen Optimismus des 18. Jahrhunderts verzichten, der uns einreden wollte, dass mit Vernunft und Herzensgüte die Welt für alle Ewigkeit in ungestörtem Frieden, frei von gewaltsamen Erschütterungen fortleben könne, oder wir müssen der Vernunft, welche die Bedingung so glücklicher Zustände sein soll, auch die praktische Folge zugestehen, dass sie überall, auch beim Armen und Besitzlosen, sich regen und geltend machen dürfe. Niemand darf heute in Abrede stellen, dass der sozialen Bewegung, die die arbeitende Bevölkerung erregt und die ruhigen Bürger in Angst versetzt, doch auch sittliche Forderungen zu Grunde liegen. Vor fünfzig Jahren war es eines der vielen Zeugnisse des vollständigen Nichtverstehens der Zeit bei den leitenden Kreisen, dass man die Schule verklagte, weil sie nicht stille und ergebene Bürger herangezogen habe, sondern eine aufstrebende, unruhige Generation, welche in den Genuss der mit so vielen Opfern erkauften nationalen Errungenschaften treten wollte. Ein Zeichen

dafür, wie schlecht man bei allem doch für die Volksbildung gesorgt hatte, war es nun weiterhin, dass gerade in ihr der Ruf laut wurde: Bildet das Gemüt; denn der Geist bläht auf. Es waren die Theologen, in deren Händen die Volksbildung lag, die in diesem ihrem Gedankenkreise nicht fremden Motto das Heil der Zeit predigten; aber warum hatte man der Schule denn Strafprediger und Unglückspropheten zu Leitern gegeben und nicht Männer, deren Beruf es gewesen wäre, die Zeichen der Zeit und die Bedingungen und Wirkungen geistiger und sittlicher Bildung zu erforschen?

Da das nicht geschehen ist, muss die Aufgabe, die im ganzen 19. Jahrhundert nie gründlich und ohne Voreingenommenheit angegriffen worden ist, noch einmal aufgenommen werden. Es handelt sich dabei um eine ganze Reihe von Fragen, die in ihrer logischen Aufeinanderfolge erörtert werden müssen, bevor wir es wagen dürfen, vom Verhältnis der Volksbildung zur Volkssittlichkeit zu reden. Was ist Bildung? Hat die Bildung sittliche Wirkungen? Wie wird Bildung gewonnen? Welchen Anteil haben die Kenntnisse an der Bildung? Giebt es nur eine Bildung der Einzelnen oder kann man das Volk als solches bilden? Dazu kommt noch eine, wie wir sehen werden, gar nicht müssige Frage: Was verstehen wir unter dem Worte Volk?

Woher kommt es, dass wir trotz der vielen Erörterungen, die dem Worte Bildung schon gewidmet worden sind, noch keine erschöpfende Definition des Begriffes haben? Auch diejenigen, die sehr viel vom Gebildeten verlangen, lassen immer noch etwas beiseite, was die landläufige und instinktive Auffassung nicht entbehren kann. Wir nennen den, der das höchste denkbare Mass von Kenntnissen, dabei auch leibliche Gewandtheit und ein korrektes Betragen aufweisen kann, nicht ohne weiteres einen Gebildeten; er kann es sein, aber es fehlt noch eine Bedingung. In dem Begriff der Bildung liegt offenbar, um es mathematisch auszudrücken, ein konstantes und ein funktionelles Element. Der Gebildete muss Kenntnisse besitzen; das ist unleugbar, denn wem die Kenntnisse fehlen, der gilt ganz gewiss als ungebildet. Man verlangt auch eine bestimmte Form des Auftretens von ihm; viele glauben sich schon darum unter die Gebildeten rechnen zu dürfen, weil sie wissen, wie man in Gesellschaft stehen, sitzen, gehen essen und sprechen muss. Auch ein gewisses feineres Gefühl in sittlichen Dingen wird gefordert; denn den Rohen, Unbarmherzigen, Unduldsamen nennen wir nicht gebildet. Indessen ist schon hier unser Urteil nicht so sicher. Ob der, dem wir das Attribut der Bildung,

geben, wirklich strenge sittliche Grundsätze habe, denen er auch dann folgt, wenn kein Beobachter dabei ist, kümmert uns weniger. Es scheint demnach wesentlich auf das äussere, der Beobachtung und Beurteilung der Gesellschaft unterworfene Benehmen eines Mannes anzukommen, wenn wir darüber zu entscheiden haben, ob er gebildet zu nennen sei. Kenntnisse und Umgangsformen dürfen dem Gebildeten nicht fehlen; aber er muss zugleich dem wandelbaren Urteil der Zeit entsprechen, die sich von dem Mann oder der Frau, wie sie sein sollen, ein gewisses Bild macht, das von den jeweils hervortretenden Anschauungen und Interessen der Zeit abhängig ist. Als Rousseau die Rechte der Natur und des Gefühls geltend gemacht und sein Zeitalter von seinen Anschauungen darüber überzeugt hatte, musste der Gebildete ein Mann von sanfter, weicher Gemütsart sein, der sich einfach trug und gab und alles Gekünstelte in seiner Rede und seinem Auftreten vermied. Aber in der Gesellschaft der vorangegangenen Zeit hätten Leute dieser Art für ungebildet gegolten; denn man legte damals auf künstliche Anmut im Sprechen und in der äusseren Haltung grossen Wert. Rousseau selbst wurde nebst einigen seiner Gesinnungsgenossen im feinen Hause der Frau d'Epinay darum als „Bär“ angeredet. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts gehörten kräftige oder schwärmerische Äusserungen der Vaterlandsliebe zum Ideal des rechten Mannes; der Gebildete musste danach seine Reden und sein Betragen einrichten. Zwanzig Jahre später schloss man die deutsch-patriotisch sich gebärdenden Männer aus der gebildeten Gesellschaft aus. Die Derbheit und Natürlichkeit der Erscheinung, die man früher für ein Zeichen des Mannes angesehen hatte, der seine Zeit versteht und ihr dienen will, galt jetzt als ungebildet. Wir sehen, dass das, was die Zeit unter Bildung versteht, sehr wandelbar und zuweilen sehr gering ist, so gering, dass auch demjenigen, der wenig wusste und sittlich leicht wog, das Lob der Bildung zukommen konnte. Da wäre es also wohl am besten, man entschlüge sich des Wortes, mit dem ein gleichbleibender Begriff sich nicht verbinden lässt. Indessen — das Wort besteht und wird auch in der Pädagogik so vielfach gebraucht, dass wir von unserm Recht Gebrauch machen und unsere Pflicht ausüben, indem wir die Begriffe, mit denen wir zu arbeiten haben, klar stellen.

Bildung in dem Sinne, in welchem wir das Wort eben gebraucht haben, ist der Inbegriff gewisser Vorzüge geistiger und sittlicher Art. Wenn die Pädagogik von geistiger, leiblicher und sittlicher Bildung spricht, so meint sie damit die Ausstattung eines Zöglings mit geistigen,

leiblichen und sittlichen Fertigkeiten, und hier ist dann jede weitere Erörterung überflüssig: das Wort wird im Sinne einer Thätigkeit gebraucht, der die Pädagogik Ziel und Wege so genau anweist, dass keine Unklarheit übrig bleibt. Aber wir haben später von Volksbildung zu reden, und in dieser Zusammensetzung von Wörtern findet jener frühere Begriff der Bildung sich wieder, der nicht nur eine erzieherische Thätigkeit, sondern auch, als Ergebnis derselben, eine Summe von in sich zusammenstimmenden inneren Werten meint. Für den einzelnen Menschen ist Bildung der Besitz geistiger, leiblicher und sittlicher Vorzüge, die in ihrer Gesamtheit das Ideal dessen darstellen, was der Mensch nach der Auffassung seiner Zeit sein soll. Ebenso haben wir, wenn wir von Volksbildung reden, eine Summe von geistigen und sittlichen Eigenschaften im Auge, die in ihrer Gesamtheit dasjenige darstellen, was wir als notwendige Forderung der Zeit an das Volk und seine Stellung in ihr erkennen. So können wir uns der Aufgabe, dem Worte Bildung einen klaren Begriff zu unterschieben, nicht entziehen.

Der Erzieher „bildet" wie der Künstler; das Wort Bildung ist übertragen aus der Sprache des Künstlers, der aus dem ihm zur Bearbeitung verfügbaren Stoffe eine Gestalt, die er in seiner Vorstellung trägt, formt. Seine Arbeit ist vollendet, wenn diese Gestalt der Vorstellung entspricht, aus der sie entstanden ist; sie wird als vollkommen angesehen, auch wenn das Bild, das die Vorstellung geformt hat, nicht vollkommen wäre. Damit ist erklärt, dass im Begriffe der Bildung immer etwas Relatives und Wandelbares liegt. Der Erzieher hat es mit einem Stoffe zu thun, der die Möglichkeit einer Bearbeitung sichert: der Zögling ist mit den geistigen Kräften ausgestattet, welche die Aufnahme der Bildungsinhalte gestatten. Die Gestalt aber, welche das Ergebnis dieser Bearbeitung sein soll, muss der Erzieher zunächst in seinen Gedanken tragen; aber er formt sie nicht nach eigner Vorstellung, sondern als Beauftragter derjenigen, welche den Zögling erziehen lassen. Das sind in der Regel die Eltern; aber auch diesen ist, abgesehen von gewissen Bestimmungen, die das staatliche, gesellschaftliche und berufliche Leben geltend machen, ein bestimmtes Bild vorgezeichnet, das durch die Erziehung zustande kommen soll. Die Menschheit als Ganzes vollbringt eine sich immer erneuernde und erweiternde Arbeit, für die sie alle ihre Glieder in Anspruch nimmt, und die Aufgabe der Erziehung besteht eben darin, dass sie den Heranwachsenden an seine Stelle in dieser Arbeit bringt und ihn mit den Kräften ausstattet, die ihn zur Leistung seines individuellen Bei-

trags zu derselben befähigen. So ist das konstante Element der Bildung die volle Ausgestaltung der individuellen Kraft des zu bildenden Subjekts, das funktionelle die Herausarbeitung der nach den Verhältnissen und der Anschauung der Zeit wandelbaren geistigen Inhalte im Zögling. Dass diese nicht Summen von zufällig zusammengekommenem Erwerb darstellen sollen, entspricht der Anschauung, die in dem Worte Bildung liegt, durchaus; aber der Zweck der Bildung verlangt das Nämliche — Herausgestaltung einer einheitlichen, gesammelten Kraft, die den bestimmten, aber gar nicht vorauszusehenden Aufgaben, welche die Beteiligung an der allgemeinen Menschheitsaufgabe einstens an jeden Einzelnen stellen wird, gewachsen sein soll.

An dieser Stelle unserer Erörterung wird es nun möglich sein, auf die Frage einzugehen, ob eine Bildung des Volkes als solches gedacht werden kann.

Dass Volksbildung nicht heissen soll: Ausstattung jedes einzelnen Gliedes des Volkes mit Kenntnissen und Fertigkeiten, dürfen wir wohl als selbstverständlich annehmen, wie wir späterhin unter Volkssittlichkeit nicht die blosse Summe von sittlichen Standpunkten und Grundsätzen verstehen wollen, die sich in den Einzelnen finden. Wir meinen vielmehr, wenn wir von Volksbildung reden, die Gestaltung eines durchschnittlichen Besitzes von Kenntnissen und Fertigkeiten im ganzen Volke, sodass der Einzelne, der unter diesem Durchschnitt bleibt oder über ihn hervorragt, eine Ausnahme bildet, ebenso wie wir von Volkssittlichkeit nur in dem Sinne reden, dass dem ganzen Volke ein gleiches sittliches Bewusstsein angebildet werde, das den Massstab der Beurteilung des sittlichen Verhaltens aller einzelnen Glieder des Volkes abgiebt. In beiden Fällen handelt es sich um die Erzeugung von Durchschnitten; im zweiten schliessen wir sogar für jetzt die praktische Wirkung des zu erreichenden allgemeinen sittlichen Urteils aus, weil die Individualität für das Handeln des Menschen eine überwiegende Kraft behält und wir an dieser Stelle unserer Untersuchung uns noch nicht in die Erörterung darüber einlassen können, ob es einer Volksbildung, deren Möglichkeit uns noch nicht feststeht, gelingen kann, Einfluss auf das sittliche Handeln des Einzelnen zu gewinnen.

In der Bildung liegt zunächst eine trennende Kraft. Wenn die Anlagen und Fähigkeiten der Einzelnen zur weitgehendsten Entwickelung gebracht werden, so werden sich diese immer mehr voneinander abscheiden. Lebensanschauungen und Lebensbedürfnisse werden immer mehr voneinander abweichen. Seit den Untersuchungen, welche das 18. Jahrhundert über die „Ungleichheit" unter den Menschen geführt

hat, wissen wir, dass die Kultur die Menschen einander entfremdet. Die durch die Kultur voneinander geschiedenen Klassen der Gesellschaft bilden auch ihre eignen Erziehungsideale aus, und so erweitert sich von Generation zu Generation die Kluft, die zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten besteht. Der Spaltung in der Gesellschaft folgt eine ebenfalls immer weitergehende Spaltung ihrer Interessen. Für unsere Gegenwart kommt noch die Verschiedenheit der religiösen Bekenntnisse hinzu, die nicht so sehr durch die Abweichungen der Lehrbegriffe, als dadurch trennend wirkt, dass jedes Bekenntnis sich die Anschauung des normalen Menschen bildet, wie er dem betreffenden Bekenntnis zufolge sein sollte. Der Einzelne kommt dieser Norm vielleicht nie nahe; aber er beurteilt den Angehörigen der andern Konfession nach ihr und schliesst so durch ein ganz ungerechtes Urteil ihn von seiner Gesellschaft aus. Was aber die Bildung nicht trennt, trennt später das Leben und der Beruf, und die auf solche Weise entstandene Scheidung wirkt auf die Gestaltung der Bildung auch wieder zurück. So lässt sich nicht leugnen, dass in der Bildung ein trennendes Element enthalten ist, und es muss von diesem Standpunkte aus bezweifelt werden, ob eine wirkliche Volksbildung möglich sei.

Aber gerade die wachsende Zerklüftung der Nation muss uns an die Notwendigkeit erinnern, das Gleiche und das Einigende im Volke aufzusuchen und zu pflegen. Denn jeder Nation ist ihre besondere Arbeit am Kulturwerk der Menschheit zugewiesen, und der Anteil einer jeden bestimmt sich eben nach den verschiedenen Fähigkeiten und Kräften, die jeder zugeteilt sind. Der edle oder auch der feindselige Wetteifer der Staaten zwingt sie, ihre Kräfte zusammenzufassen und zur höchsten Wirksamkeit zu entwickeln und dem Zwiespalt der Gesellschaftsschichten als einem Element der Schwächung entgegenzuarbeiten. Möchte es deshalb auch den Einzelnen oder den Familien gefallen, den jungen Nachwuchs nach eignem Gutdünken aufzuziehen: der Staat müsste unter allen Umständen seine bestimmten Forderungen für die Erziehung der zukünftigen Generation aufstellen und Einrichtungen treffen, welche die Durchführung derselben sicher stellen. Das Interesse der Einzelnen wird diesen Forderungen immer bis zu einem gewissen Grade entgegenkommen, weil jeder Vater, jede Familie wünschen muss, dass ihre Kinder später nicht gehindert werden, an der nationalen Arbeit nach dem Masse ihrer Kräfte sich zu beteiligen. Was aber die Notwendigkeit einer Bildung des Volkes als nationale Gesamtheit beweist, beweist auch ihre Möglichkeit. Es giebt nicht nur allgemein menschliche Anlagen, die in den vielen Millionen von

Individualitäten, die die Menschheit ausmachen, in immer wieder wechselnder Mischung sich reflektieren; den Nationen sind infolge ihrer natürlichen Abstammung und ihrer geschichtlichen Entwickelung bestimmte Eigenschaften vererbt, die jeden Angehörigen derselben von den Gliedern einer fremden Nation unterscheiden. Das Beste aber ist nicht bloss an den Einzelnen sondern auch an den Völkern das Individuelle, das aus den Tiefen ihres Wesens entspringt und von den ersten Anfängen der Entwickelung an in den kräftigsten Strebungen sich kund giebt. Das Nationale wird also nicht bloss die hervorstechendste, sondern auch die wirksamste Seite in der Anlage der Menschen sein. Es ist darum Pflicht des Staates, der die Lebensformen der Nation zu bestimmen und zu sichern hat, Organisationen zu treffen, welche die Ausbildung der nationalen Volkskraft verbürgen.

Solchen Organisationen wird der Hochmut Einzelner und der Dünkel gewisser Gesellschaftskreise immer widerstreben; aber der Staat muss eine gewisse Einheitlichkeit der Erziehung eben deswegen durchsetzen, weil er auf die gemeinsame Arbeit der Nation angewiesen ist, die nicht gedeihen kann, wenn die Arbeiter sich nicht dazu verstehen wollen, Schulter an Schulter zu stehen. Das Bildungsbedürfnis in der Nation und die Aufgaben der nationalen Kultur sind allerdings so umfassend und so verschiedenartig, dass von einer durchaus gemeinsamen Erziehung aller Volksglieder nicht geredet werden kann; aber gewisse Forderungen müssen von allen künftigen Staatsbürgern und in allen Bildungsorganisationen des Staates erfüllt werden. Nur von einer gewissen Gleichartigkeit der Bildung des gesamten Volkes lässt sich ein kräftiges Erfassen grosser nationaler Angelegenheiten erwarten. Für die „oberen Zehntausend“ leistet das die englische Erziehung, die indessen erst jetzt anfängt, eine eigentlich nationale Angelegenheit zu werden. In Deutschland hat die Zeit der nationalen Not zu einem bedeutenden Anfang gemeinsamer nationaler Erziehung geführt; aber auch für uns gilt noch immer F. L. Jahns Wort aus seinem Volkstum, dass die staatliche Erziehung nicht wie ein Krongut an die Meistbietenden, aber auch nicht wie eine Kronarbeit an die Wenigstfordernden vergeben werden dürfe. Gleiche Anschauungen und ein dementsprechendes gleichmässiges Handeln findet sich in der Regel nur bei gleich und gemeinsam Erzogenen, und wenn in stürmischen Zeiten ängstliche Gemüter vor der mit Elementargewalt hervorbrechenden Volksanschauung zurückbeben*); so wäre eher zu bedenken, dass

*) Sehr belehrend ist in dieser Beziehung, was Herbart über das „Wir als ver-

es ein Fehler der nationalen Bildung ist, wenn ganze Klassen der Nation durch solche Ausbrüche gemeinsamen Empfindens erschreckt werden und ihnen keinerlei gemeinsame Anschauungen oder Entschlüsse ihrerseits entgegenstellen können.

Nun könnte man wohl sagen, dass Dinge dieser Art wie nationales Empfinden und patriotischer Sinn sich nicht durch Organisationen, d. h. durch die Form, in welcher sie sich entwickeln können, hervorrufen lassen: sie müssten selbst schon entwickelt sein, bevor man daran gehen könne, Formen zu schaffen, in denen sie zum Ausdruck gelangen sollen. Das wäre richtig, wenn es sich nicht um die Bildung der Jugend handelte, d. h. um die Schaffung von Gedanken- und Gefühlsinhalten in nahezu unbearbeiteten Gemütern. Wenn die Alten nicht volkstümlich empfinden, so ist ihr Geist eben mit anderm Inhalte gefüllt, der diesen Gefühlen keinen Raum übrig lässt. Ganz anders ist es mit der Jugend. Überdies muss die blosse Thatsache, dass die Nation, der Staat die Erziehung der Jugend zu einer seiner vorzüglichsten Sorgen macht, der Anschauung, dass es gemeinsame Interessen im Volke gebe, an deren Pflege der Nation um ihrer selbst willen gelegen sein müsse, wenigstens Vorschub leisten. Aber der Staat muss es freilich nicht bei der Schaffung äusserer Formen bewendet sein lassen; die Erziehung der Nation soll nicht ein Regal, nicht ein Prärogativ des Staates sein. Der Staat muss nicht bloss darum die Jugend erziehen wollen, damit es kein anderer thue: er muss positive Arbeit thun, und dafür fehlt auch im Lande der Schulen noch manches, zunächst die Heranbildung eines Standes von Erziehern und Einrichtungen zur Pflege der erzieherischen Wissenschaft und Kunst. Solange der Staat noch die Hilfe anderer Stände in Anspruch nimmt, kann er nicht erwarten, dass man ihm ein besonderes Interesse für die Jugendbildung zuschreibe, und wenn er sich nicht entschliessen kann, die Lehrer der in seinem Auftrage betriebenen Erziehungsanstalten als Träger eines wichtigen, von der Nation gestellten Auftrages anzusehen und zu behandeln, wird man an die hohe Bedeutung der nationalen Erziehung nicht glauben.*) Ist dagegen ein Stand gebildeter Erzieher im Staate vorhanden und ist für die Pflege der erzieherischen Wissenschaft und Kunst Sorge getragen, so

grössertes Ich" in einem Aufsatz von 1831/32 sagt, den Hartenstein betitelt hat: „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik".

*) Nähere Ausführungen dazu giebt meine Schrift: Das Staatsseminar für Pädagogik. Gotha, Behrend, 1890.

sind die Hauptbedingungen für die gedeihliche Entwickelung eines nationalen Bildungswesens erfüllt; denn dann würde kein Zweifel darüber bestehen, dass die Volksbildung nationalen Interessen dient, weder beim Volke noch bei den staatlichen Erziehern, die den Umfang ihrer Verpflichtung der Nation gegenüber genau kennen und mit den Mitteln, ihr zu dienen, vertraut sein würden. Hier müssen einige dieser selbstverständlichen Dinge noch angedeutet werden.

In die Nationalschule würden die Kinder nicht geschickt, um nur lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Der pädagogisch gebildete Lehrer weiss, dass der Eintritt in die Schule ein Eintritt in die Welt ist: die Kinder sollen die Welt kennen lernen, vor allem ihre Heimatswelt, und die Liebe zur Heimat wird die Grundlage einer vernünftigen, überzeugten Vaterlandsliebe sein. Die Auswahl der Lehrstoffe muss vom nationalen Gedanken insofern bestimmt werden, als aus dem ganzen Inhalt des Lehrprogramms der Schule die Stellung des künftigen Bürgers in der Gemeinde, im Staate und in der Nation und die Stellung dieser den andern Nationen gegenüber und innerhalb der Weltkultur erkennbar sein muss. Ferner müssen diejenigen Seiten der geistigen und praktischen Kultur, die in der Nation eine besondere Ausbildung erhalten haben, besondere Rücksicht erfahren, weil durch die Pflege derselben die besondere Begabung der Nation, die nach dieser Richtung sich ausgesprochen hat, auch in der jüngeren Generation wieder angeregt würde.

Zeiten und Nationen haben ihre besondere seelische Richtung, bisweilen auch künstlich gebildete Anschauungen über ihre spezifische psychologische Anlage. Der Deutsche gilt als Grübler und idealer Schwärmer bei den meisten andern Nationen, weil es eine Zeit gab, in der ihm jede praktische Entschlossenheit andern Völkern gegenüber durch die Umstände versagt war. Heute hat sich das geändert; aber immer schreiben sich manche Deutsche noch einen hohen Grad idealen Sinnes zu nur infolge jenes früher allgemein angenommenen Urteils, nicht infolge wirklicher Neigung, die Dinge nur von ihrer geistigen Seite aufzufassen. Die Franzosen haben sich im Gegensatz dazu das Prädikat der klaren Verständigkeit beigelegt: ce qui n'est pas clair, n'est pas français. Das verleitet heute, wo die Dinge sich auch in Frankreich ein wenig geändert haben, manchen Franzosen, das, was er nicht versteht, ohne weiteres für unklar gedacht anzusehen. So zeigen sich wirkliche und vermeintliche Vorzüge bei den Nationen und darauf gegründete, unter Umständen sehr bedenkliche Anschauungen. Die Erziehung muss es sich im nationalen Interesse

zur Aufgabe machen, wirklichen und vorteilhaften Richtungen der nationalen Denkart Nahrung zu geben, die Illusionen aber, denen sich das nationale Urteil in solcher Hinsicht hingiebt, praktisch zu bekämpfen und die Schwächen, gegen die jede Nation als gegen eine nationale Eigenheit nachsichtig ist, durch entsprechende Pflege zu beseitigen und in den normalen Zustand umzubilden.

Eine besondere Sorgfalt muss ferner alledem zugewendet werden, was mit wirklichen nationalen Interessen zusammenhängt. Wir hatten in Deutschland vieles nachzuholen auf den Gebieten des Handels und der Industrie; es war angezeigt, dass die deutschen Schulen auf das Technische, die Naturwissenschaften und auf die Geographie mehr Nachdruck legten. Man wende nicht ein, dass die Schule sich nicht zur Pflege blosser Utilitäten herabwürdigen dürfe. Das sind Lebensinteressen, Kulturwerte, keine Utilitäten; auch wird eine einsichtige Pädagogik dabei die allgemeinen Bildungsziele nicht aus dem Auge lassen: wer bloss dem Tage dient, kommt mit allem zu spät. Heute ist es ein Interesse unserer Nation, den konfessionellen Hader zu bewältigen; es wird also eine Pflicht der Erziehung sein, den Religionsunterricht möglichst gut zu gestalten. Auch hier wird man nicht den Streit des Tages in die Schule hereinziehen, sondern eine Vertiefung der religiösen Unterweisung im rein pädagogischen Sinne herbeiführen; ein tiefes religiöses Verständnis muss zur Toleranz führen. Die soziale Frage stellt uns ähnliche Aufgaben. Mit Ausfällen gegen die Sozialdemokratie kann sich die Erziehung nicht abgeben; aber sie wird einsehen, dass es eine grosse Vernachlässigung war, wenn der junge Mann, der die Schule verliess, überhaupt keine Ahnung davon hatte, was man unter Gesellschaft und gesellschaftlicher Ordnung versteht.

Wenn die Erziehung eine nationale Angelegenheit ist, so muss die Schule am Leben der Nation teilnehmen. Das geschieht oder scheint heute bei uns zu geschehen. Aber es entspricht den pädagogischen Zwecken nicht, wenn die Schule nur von Zeit zu Zeit den Befehl erhält, ein patriotisches Fest mitzufeiern, wobei die Schüler aus dem Munde eines pädagogischen Festredners plötzlich Dinge hören, die sonst im Unterricht nie vorkommen, woraus dieselben instinktiv den Schluss ziehen müssen, dass derartiges sie überhaupt nichts angehe. Man täuscht sich überhaupt, wenn man durch Feste erst Stimmung machen will; die Stimmung soll da sein und von ihrer Seite Feste anregen. Die Schule hat ihr Leben für sich und in ihm muss die patriotische Stimmung nicht nur gelegentlich und auf Befehl

anklingen. Eigentliche Schulfeste, Feiern, die die Schule ganz für sich begeht, sind vielfältig schon verlangt worden. Darüber braucht kein Wort mehr gesagt zu werden. Wenn aber die Erziehung im Auftrage der Nation durch Beauftragte derselben besorgt wird, so wird der bei besonderen Veranlassungen stattfindende Ausdruck der nationalen und patriotischen Stimmung aus ihrem eigensten Bedürfnisse hervorgehen, und nur dann wird die Wirkung eine wahre und bleibende sein.

Da die Kultur die Gesellschaft zerklüftet, ist es unvermeidlich, dass in den Schulen sich Kinder aus den verschiedensten Lebenslagen zusammenfinden. Das ist ganz gut, und wenn die Schule gut erzieht, wird sie dem Schaden, der aus solcher Verschiedenheit erwachsen kann, entgegenarbeiten. Aber es bleibt auch hier noch manches zu wünschen. Es thut dem armen Kinde nicht wehe, dass es weiss, wie sein Schulgefährte in üppigeren Verhältnissen aufgewachsen ist. Aber dass das Kind der Vornehmen eine gesuchtere Kleidung hat, ist jenem eine stete Erinnerung an seine beschränkteren Verhältnisse. Es wäre wünschenswert, dass es den Schulen gelänge, auch den Eltern gegenüber eine grössere Einfachheit durchzusetzen, die die Verschiedenheit der Lebenslage jener weniger hervortreten liesse. Aber die Schule kann nur dann den herrschenden Gewohnheiten entgegentreten, wenn sie als Trägerin eines nationalen Auftrages die entsprechende Autorität besitzt.

Damit sind wir der Lösung einer andern Frage nahegetreten, die glücklicher Weise heute die Bedeutung nicht mehr hat, die sie hatte, als sie vor mehr als hundert Jahren das Motto einer grossen, ganz Europa umfassenden Bewegung wurde. Wir sprechen von Volksbildung und Volkssittlichkeit. Aber was ist das Volk? Heute ist es nicht mehr der Teil der staatlichen Gesellschaft, der übrig bleibt, wenn die Bevorrechteten abgezogen werden, auch nicht mehr der Teil, an den man erst denkt, wenn für die Bevorrechteten reichlich gesorgt worden ist. Das Volk ist die Nation selbst, und die Volksbildung ist nicht eine Fürsorge für einen Teil der Nation, für den das, was man früher Bildung nannte, gar nicht in Frage kommt, sondern sie begreift diejenigen Massnahmen und Einrichtungen in sich, durch welche der Staat als der Geschäftsträger der Nation diese zur Erfüllung der nationalen Kulturarbeit befähigt.

Nachdem wir erörtert haben, was Bildung ist, und fernerhin zu dem Ergebnis gelangt sind, dass eine Bildung des Volkes als einer Gesamtheit möglich und notwendig sei, haben wir uns die Frage vorzulegen, mit welchen Mitteln die Volksbildung zu bewirken

und welche sittlichen Wirkungen von einer so gestalteten Volksbildung zu erwarten seien.

Bildung ist Ausgestaltung der Persönlichkeit nach einem durch die Zeit gegebenen Ideal; Volksbildung ist Erziehung des Volkes zur Mitarbeit an den der Nation gestellten Aufgaben. Unsere früheren Erörterungen haben nun ergeben, dass die Volksbildung nur vom Staate besorgt werden kann; wir können daher die Frage, die unser Thema aufwirft, in die Form bringen: „Inwiefern kann die öffentliche Erziehung sittlich wirken?“ Die öffentliche Erziehung wird in den vom Staat eingerichteten oder geleiteten Schulanstalten bewirkt. Wir werden also im wesentlichen die Art der Erziehungsthätigkeit, welche die öffentlichen Schulen entfalten können, einer Untersuchung unterziehen; aber es wäre unrichtig, wenn wir uns darauf beschränken wollten: denn es ist ja denkbar, dass eine bedeutende sittliche Wirkung aus dem Staatsschulunterricht deshalb nicht erwächst, weil derselbe seinem Wesen nach nicht alle Erziehungsmöglichkeiten erschöpft. Die Staatserziehung nimmt in Deutschland das sechste bis vierzehnte Lebensjahr in Anspruch; was über und unter dieser Zeit steht, ist der Willkür der Eltern anheimgegeben oder so beschränkt an Zeit und Mitteln, dass es den sonstigen Einwirkungen gegenüber, die die Umgebung und die Lebensumstände ausüben, kaum inbetracht kommen kann. Es ist daher notwendig, alle Mittel der sittlichen Erziehung zu erörtern, gleichviel ob die Staatsschule in der Lage ist, sie in Anwendung zu bringen oder nicht. Möge sie nach dem Ergebnis unserer Untersuchung dann entweder die Verantwortung ablehnen oder zugestehen, dass sie ihren Pflichten nicht im ganzen möglichen Umfang nachkomme.

Die Erziehung geschieht nach der Ansicht Herbarts und seiner Schule durch Bildung der Vorstellungen. Unter Vorstellung versteht nun zwar Herbart jedes im menschlichen Geiste sich vollziehende Vorkommnis, und so wäre es wohl möglich, sogar die Aneignung von ganz äusserlichen Gewohnheiten, die ganz gewiss eine Aufgabe der Erziehung ist, als eine Bildung der Vorstellungen aufzufassen; aber die Erfahrung hat gelehrt, dass die viel zu allgemein gehaltene Herbartische Definition der Erziehungsthätigkeit zu dem Missgriff geführt hat, die ganze Erziehungsthätigkeit allein auf dem Unterricht aufzubauen. Andererseits hat die übliche Einteilung der Erziehungsthätigkeit in eine leibliche, eine geistige und eine sittliche Erziehung den Fehler mangelhafter Logik an sich. Was den Geist bildet, kann auch sittlich bilden, und die Sittlichkeit wird sich nie fest begründen

lassen, wenn nicht durch leibliche Erziehung dem sittlichen Entschlusse die Dienstbarkeit und der Gehorsam der körperlichen Organe gesichert ist. So scheint es denn sicherer zu sein, wenn wir untersuchen, mit welchen verschiedenen Mitteln die Erziehung überhaupt Wirkungen im Zögling hervorbringen könne. Diese Mittel wechseln mit der fortschreitenden Entwickelung des Zöglings. Sittliche Einsicht, das Höchste, was die Erziehung erreichen kann, ist kraftlos, wenn nicht sittliche Gewöhnung vorher erreicht ist, und diese lässt sich nicht durchführen, wenn nicht schon die Autorität des Erziehers festgestellt ist, die dem einsichtslosen Kinde ohne weiteres massgebend, dem ohne Zucht aufgewachsenen Jüngling aber unerträglich und selbst dem gut gewöhnten nicht bestimmend ist. So dürfen wir erwarten, keine Gelegenheit zu sittlicher Einwirkung zu übersehen und der selbstverständlichen Hauptthätigkeit der Schule, dem Unterricht, doch die gebührende Rücksicht zu schenken: denn das bequemste, leichteste Mittel, auf einen Zögling einzuwirken, ist immer die mündliche Belehrung. Sie kann in der Reihe unserer Mittel nicht übergangen werden, schon um des herkömmlichen Missbrauches wegen, den gedankenlose Erzieher mit diesem Mittel treiben, die Worte hinstreuen, wo kein Boden vorhanden ist, in dem sie Wurzel fassen könnten.

Wir erörtern also die Erziehung durch Autorität, dann die der Gewöhnung und endlich diejenige, die aus der Einsicht des Zöglings sittliche Wirkung hervorzubringen sucht. Damit begleiten wir die Entwickelung des Zöglings von den früheren Jahren an bis ins heranwachsende Alter; aber wir möchten gleich hier dem Missverständnis vorbeugen, als ob mit der Erreichung einer höheren Stufe die auf der vorangegangenen angewendeten Mittel ausser Gebrauch gesetzt werden müssten. Das ist nicht der Fall; aber es findet immer doch eine gewisse Umbildung des Mittels statt.

Die elterliche Autorität ist die erste erzieherische Gewalt; sie ist eine wirkliche Gewalt und wirkt als solche mit voller Berechtigung, weil dem Kinde zunächst nicht bloss die Einsicht, sondern auch die Kraft, selbst zu wollen und zu handeln, abgeht. Andererseits lebt in dem Kinde der rücksichtslos wirkende Trieb der Natur, dem keine andere Kraft aus dem Innern des Kindes selbst entgegenarbeitet, dem aber die Mittel, sich zu befriedigen, fehlen. Die Kinder sind also ganz auf die Sorge der Eltern angewiesen, und weil diese die Kraft und Einsicht haben, die dem Kinde fehlt, ist ihr Wille und ihr Handeln durchaus bestimmend für das Kind. Mit der Zeit wächst

die leibliche Kraft der Kinder; aber sie sehen die Welt noch durch das Auge der Eltern, denen sie auch die Sprache abhören, die nun das wichtige Mittel wird, durch welches die Kinder mit der Welt in Beziehung treten. Dies ist der Standpunkt der Entwickelung, auf dem die Kinder angelangt sind, wenn sie dem öffentlichen Unterricht übergeben werden. Der Augenblick, in welchem dies geschieht, ist von grösster Bedeutung für das Kind; denn es tritt damit aus der engen Hut der Familie in eine geordnete Gemeinschaft, die auch in Dingen, die ihm bisher gestattet waren, Entsagung und Unterordnung verlangt. Die blosse äussere Ordnung, in welche in der Schule als einer für eine Mehrheit von Individuen getroffenen Einrichtung der Einzelne sich fügen muss, wirkt sittlich; denn das erste Gebot der Sittlichkeit ist der Zweifel an der Selbstherrlichkeit des eignen Willens. Damit bereitet sich auch die Einsicht vor, dass in der Welt eine Ordnung bestehe, die von einem höheren und umfassenderen Willen als dem des Individuums getragen ist.

Man möchte nun aber wünschen, dass nicht mit der in unsern Schulen herrschenden Eilfertigkeit sogleich Lesen, Schreiben und Rechnen als Hauptzweck dieser Ordnung hingestellt würden, was der Fall ist, wenn man die Kinder gleich mit diesen Dingen fast ausschliesslich beschäftigt. Der Schritt in die Welt hinaus verlangt eine Umsicht in dem Nächstliegenden, das sie vor die Sinne der Kinder stellt. Der Unterricht, der dieser Forderung genügen will, ist der der Heimatskunde. Es ist nicht dieses Ortes, auszuführen, welches der Inhalt derselben und welches ihre Beziehungen zu dem übrigen, was der erste Unterricht zu leisten hat, sind; aber das muss hervorgehoben werden, dass sie Einsicht in die ersten sittlichen Verhältnisse geben muss, in welchen das Kind sich befindet: zur Familie und zu der kleinen und grossen Gesellschaft, in welche es allmählich hineinwächst. Der Anschauungsunterricht ist eine schwächliche Stiefschwester des heimatkundlichen, und die formale Seite desselben überwiegt oft so, dass er nur ein Anhängsel des Schreiblese- und des sprachlichen Unterrichts darstellt.

Der Lehrer kann nicht ganz in die Autorität der Eltern eintreten; denn diese wird durch den Eintritt des Kindes in die Schule nicht aufgehoben, und der Auftrag des Lehrers geht nicht von der Familie aus, sondern vom Staate.*) Ist somit die Autorität, mit der

*) Dass ich Dörpfelds Aufbau der öffentlichen Schule auf dem blossen Familienrecht nicht billige, habe ich anderwärts ausgeführt; aber man könnte jedenfalls aus

der Lehrer bekleidet sein muss, eine andere als die der Eltern, so ist sie damit keine geringere, und es ist zu befürchten, dass die Stellung, welche dem Lehrer der Volksschule wenigstens im öffentlichen Leben eingeräumt ist, diese Autorität nicht hinreichend zur Geltung bringe.

Vor dem Eintritt in die Schule bildet das leibliche Befinden der Kinder die vornehmlichste Sorge der Eltern, wie sie dafür auch künftighin in erster Linie sich zu bemühen haben. Aber es ist ein Fehler, dass die Schule nun in der Hauptsache bloss unterrichtet. Rechte und Bedürfnisse des Leibes bestehen nach dem sechsten Lebensjahre unverändert fort, und die leibliche Erziehung verlangt gerade jetzt positive Massregeln, die von den Familien nicht verlangt werden können; denn es fehlt ihnen dafür in der Regel an Zeit und Mitteln, an Verständnis und Willen. Die Kinder müssen ihrem Leib zumuten, dass er stundenlang unbeweglich in der Bank sitze; das ist eine gewaltige Forderung, die wohl dazu beitragen kann, Selbstbeherrschung zu lehren, aber auch einen stillen Widerwillen, einen Geist der Auflehnung zu züchten, der plötzlich, bei vielleicht unbedeutender Veranlassung ausbricht, als Trotz und Widersetzlichkeit geahndet, aber selten gebrochen wird, sondern als ein Element des Misstrauens und des bleibenden Zweifels am Rechte der Schule und der Einsicht der Erzieher bestehen bleibt und die sittliche Kraft des Schulunterrichts in der Wurzel anfrisst. Das Kind verlangt leibliche Arbeit; es bedarf ihrer so notwendig wie der Nahrung, und was in dieser Beziehung versäumt wird, ringt sich mit Naturgewalt doch durch. Der Mutwille und die Zerstörungslust, die der schlecht erzogenen Jugend eigne Findigkeit in allen möglichen Eingriffen gegen den Besitz und die Ruhe friedlicher Bürger sind die Ventile, durch welche diese Kraft sich Luft macht. Man wendet ein, dass heute für das Turnen und das Jugendspiel gewiss in vortrefflicher Weise gesorgt werde. Gewiss; aber was diese thun, dient unserm Bedürfnisse nicht ganz.

Das Turnen will körperliche Kraft und Gewandtheit erzielen. Damit macht man den Leib zu einem tüchtigen und willigen Diener des Geistes. Das ist vortrefflich, aber lange nicht alles, was geschehen kann. Das Turnen ist didaktisch zu bedeutender Ausbildung gelangt; aber es ist ein Lehrfach geworden wie die andern, und das mindert seinen Wert. Man gehe in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhun-

---

diesem Rechte nicht die Forderung ableiten, die Dörpfeld aufstellt, dass die politische Gemeinde die Schule unterhalte und der Staat sie leite.

derts zurück und beobachte, mit welch heiligem Ernste und wie grossem Erfolge die Turnplätze an der sittlichen Wiedergeburt Deutschlands gearbeitet haben. Treitschke ist kein Freund des ungeschlachten Turnvaters von der Hasenheide; aber er muss gestehen, dass die Knaben und Jünglinge, die Jahn dort um sich versammelt hat, wirklich gesittet waren, streng gegen sich, rein in ihrem Empfinden und Thun und von staunenswerter Empfänglichkeit für die grosse nationale Aufgabe, für die sie vorbereitet wurden und der sie später als Helden sich aufgeopfert haben. Harnisch, der die Erziehungsaufgabe der deutschen Nation tiefer aufgefasst hat als fast alle seine erzieherischen Zeitgenossen, hat damals für die Turnsache in heisser Begeisterung gekämpft. Aber der Theologe in ihm hat später an den Unruhen der Zeit auch Ärgernis genommen, und während Diesterweg den sozialen Zeitfragen nachgedacht hat und ein starker Mann mit starkem Willen und Hoffen geblieben ist, ist Harnisch ein Schwächling geworden. Wir müssen Jahns Beispiel heute wieder aufgreifen; denn unsere Nation steht immer noch auf dem Kampfplatz: sie braucht starke Männer.

Damit greifen wir über den Rahmen der bestehenden Volkserziehung hinaus. Mag die Schule alles gethan haben, was in ihren Kräften steht, um dem jungen Nachwuchs Kraft, Einsicht und Willen zum Rechten zu geben, die Jahre nach der Schulentlassung bis zum Eintritt in die zweite nationale Erziehungsschule des Heeres, machen aus dem jungen Menschen oft etwas ganz anderes, als er in der Schule zu werden versprochen hatte. Der evangelisch-soziale Kongress hat in seiner diesjährigen Versammlung die Frage behandelt, wie die schulentlassene Jugend fernerhin erziehlich geleitet werden könne. Das Ergebnis seiner Beratungen war, dass, besonders von seelsorgerischer Seite, keine Mittel genannt werden könnten, mit denen der unleugbar bestehenden Not abgeholfen würde; die vereinzelte Stimme eines gutmeinenden Geistlichen, dass der Pfarrer auch nach der Konfirmation in Verbindung mit seinen Religionsschülern bleiben müsse, verhallte wirkungslos in der Versammlung. Beständen jene turnerischen Vereinigungen, wie sie Jahn zustande gebracht hat, sie würden unzweifelhaft ihre Lebenskraft über die Schulzeit hinaus bewahren. Der Staat müsste sie unterstützen; aber die Organe der Ordnung müssten von Anfang aus diesen Vereinen selbst hervorgehen. Wer derartige Vereinigungen noch leiten wollte, wenn die Mitglieder derselben schon der Schulautorität entwachsen sind, würde den Zweck der freiwilligen Hingabe an nationale Ziele nie

erreichen, und wenn diese selbstgeschaffene Ordnung nicht schon fest gegründet ist zur Zeit der Schulentlassung, so wird sie nachher nie mehr zustande kommen. Aber die Schule muss die ersten Schritte zu diesen Organisationen thun; unter ihrer wohlwollenden Obhut sollen sie sich entwickeln.

Soll derartiges auch von den Mädchen gelten? Wir nehmen Bedenken, über diese Frage uns hier zu äussern: sie würde eine sehr umständliche Erörterung verlangen, für die wir hier bei der Menge wichtiger anderer Fragen den Raum nicht gewinnen können. Ehe die sehr dringliche Umkehr in der Erziehung und in den Gewohnheiten des weiblichen Geschlechts angebahnt ist, ehe unsere häuslichen und gesellschaftlichen Sitten sich gewandelt haben, müssen wir die leibliche Bildung der Mädchen dem guten Willen und der Einsicht der Familien überlassen.

Was haben nun aber die turnerischen Übungen und Vereinigungen mit der Autorität zu thun, von der wir als erstem Erziehungsmittel hier zu reden haben? Sind sie nicht eine Veranlassung für die Jugend, an die Stelle der natürlichen und legalen Autorität eine andere zu setzen? — Wir haben schon oben darauf hingewiesen, dass jedes unserer Erziehungmittel mit der fortschreitenden Entwickelung unserer Zöglinge sich umwandeln müsse. Die durchgreifendste Umwandlung, welche die Zwecke der Erziehung vom Erzieher selbst verlangen, ist nun aber die, die ein holländischer Pädagog mit der Regel ausspricht, dass der Erzieher sich entbehrlich machen müsse. Unter der Autorität der Schule, unter der Obhut und Anleitung des Lehrers sollen diese Vereinigungen sich bilden; aber ihre Bildung soll in der Weise erfolgen, dass ein Geist der Ordnung aus ihr selbst sich entwickele, so dass, wenn der Zwang der Schule nachlässt und aufhört, der selbstauferlegte der guten Kameradschaft und des richtigen Turnersinns schon vorhanden und ausgebildet sei und seine Wirksamkeit nicht erst beginne, sondern fortsetze.

Die Erziehung der Autorität wirkt wie eine Naturgewalt; aber als solche stellt sie sich einer andern gegenüber, die im Zögling liegt und auch ihr Recht hat und haben will. Der Erzieher muss dadurch zur Vorsicht gemahnt werden und den Zwang in dem Masse lockern, als die Einsicht im Zögling sich zu entwickeln beginnt. Aber in Einem muss er hart bleiben: er muss nach strenger, gleichbleibender Regel verfahren, er muss konsequent sein. Denn die Autorität muss der Gewöhnung vorarbeiten: er muss also im gleichen Falle immer das Gleiche verlangen, und zwar kraft seiner Autorität. So wird er dieses

harten Werkzeuges um so früher entraten können. Was oft geübt worden ist, geht leicht von statten. Das trifft auch auf sittliche Verhältnisse zu.

Von der Gewöhnung als einem sittlichen Mittel der Schulerziehung wird wenig gesprochen. Die Gewöhnung gehört zu jenen stillen Mächten, die man erst schätzen lernt, wenn man ihre Wirkung vermisst. Dass der Schüler zur gesetzten Stunde erscheine, allen Anweisungen pünktlich Folge leiste, in allen seinen Arbeiten genau sei, sind Forderungen der Ordnung, an die man ihn durch beharrliche Strenge gewöhnen muss, und kein Mensch wird in Abrede stellen, dass solche Gewöhnung für die sittliche Ordnung des späteren Lebens von grossem Werte sei; aber man braucht davon nicht viel zu reden, weil diese Dinge durch die allernächsten Zwecke des Schulbetriebes sich von selbst empfehlen. Wir möchten auf Wichtigeres hinweisen. Die Schule stellt eine sittliche Gemeinschaft dar; sie wäre es, auch wenn man ihr kurzsichtigerweise nur die Aufgabe stellte, zu unterrichten. Das muss dem Schüler bemerklich werden, und er muss an die daraus für ihn sich ergebende Lage sich gewöhnen. In der geordneten Gesellschaft hat jedes Glied seine Stelle und seine Rechte. Darüber kann man mit Kindern sich nicht in Erörterungen einlassen; die Gewohnheit der Einordnung muss ihnen in jedem Falle das sichere Gefühl dessen, was ihnen zusteht und was ihnen obliegt, geben. Vor allem aber müssen sie der Stellung, die ihnen eingeräumt wird in einem Organismus, der nicht ihrem Belieben, sondern einer höheren Autorität entsprungen ist, sich würdig erweisen. Man unterwirft sie nicht mit Gewalt dem Zwange dieser Ordnung; man verlangt auch nicht, dass sie den Zweck und die Berechtigung derselben einsehen. Die blosse Wahrnehmung des in bestimmte Formen gefassten Lebens der Gemeinschaft, in der sie jetzt leben, muss ihnen sagen, was von ihnen verlangt wird; sie haben sich in dieselbe bloss einzuleben und einzugewöhnen. Fällt es ihnen einmal ein, sich ihnen zu widersetzen, so tritt, da ein Räsonnieren hier noch nicht platzgreifen kann, die blosse Erinnerung an die Verhältnisse ein, die sie in thörichter Überhebung verletzen, und wenn diese nichts nützt, die Zurückweisung auf den Standpunkt der Autoritätserziehung, die ein kräftigeres Wort spricht.

Daraus geht zweierlei hervor. Jede Einordnung in Formen, die andere geschaffen haben, verlangt einen Verzicht auf eigne Wünsche; die Kraft, welche der Forderung auf diesen zu Grunde liegen muss, geht von der Gesellschaft aus, welche in diesen Formen zu leben sich

gewöhnt hat. Es muss also in dieser Gesellschaft ein gewisser Wille liegen, der an Stelle des Willens der Einzelnen tritt. In der Schule nun steht dieser Gesellschaft der Lehrer vor und ihm liegt es ob, dieser Ordnung ihren Bestand zu sichern, wie die Exekution der Staatsgewalt es thut. Aber die Erziehung der Gewöhnung ist der Zwischenzustand zwischen der Autoritätserziehung und der auf eigner Einsicht des Zöglings begründeten; sie macht also zunächst von der rohen Gewalt keinen Gebrauch mehr, und auf die eigne Einsicht der Schüler muss sie noch verzichten. Sie muss also in der jungen Gesellschaft, deren sittliche Bildung auch zu ihren Pflichten gehört, einen Gesamtwillen, eine Gesamtansicht über das, was recht ist, zu erzeugen suchen. Verstösse gegen die Ordnung in dieser Gesellschaft wird der Erzieher daher vor der Klasse zur Erörterung bringen und, wenn es thunlich ist, dem auf diese Weise sich ergebenden Urteil praktische Folge geben. jedenfalls aber als ein Ratender. nicht als ein ausschliesslich Massgebender auftreten. Es liegt auf der Hand. dass Anlässe dieser Art die sittliche Einsicht der Zöglinge wachrufen. so dass auf diesem Wege die Gewöhnung der sittlichen Einsicht vorarbeitet.

In der Gesellschaft, von der wir reden, ist der Erzieher selbst Mitglied: er dient der nämlichen Ordnung, die durch ihn ins Leben gerufen worden ist. Nur durch seine Einsicht und seine Befugnisse steht er über ihr. Dadurch treten die Schüler in ein anderes Verhältnis zum Lehrer, als es vorher und nachher sich gestaltet hat und gestalten wird. Derjenige Schüler, der mit der grössten Freiheit sich in die Ordnung fügt, tritt ihm näher; sein Anteil an dem Leben der Gesellschaft ist wichtiger und wertvoller. Der Lehrer wird das äusserlich zu erkennen geben, nicht durch Lob oder Lohn; denn das Verhalten des Schülers muss aus freiwilligem und freudigem Entschlusse hervorgehen: aber er wird demselben ein grösseres Vertrauen entgegenbringen, Massregeln der Aufsicht, die sonst notwendig sind, ihm gegenüber weniger zur Anwendung bringen, aber unter keinen Umständen gerade solchen Schülern einen Verstoss gegen die Ordnung nachsehen. Würde ein solcher begangen, so wäre ja gesagt, dass der Lehrer sich geirrt und dass der Schüler der Gewöhnung in aller Strenge noch sehr bedürfe, weil die Gewöhnung den Weg zur sittlichen Einsicht und Freiheit bahnen muss.

Im übrigen muss freilich gesagt werden, dass die Schule mit ihrer Ordnung ein fast nutzloses Werk beginnt, wenn in der Familie keine Ordnung herrscht. Die Schule soll dieser Veranlassung geben, an der

Arbeit der Schule sich zu beteiligen, indem sie durch häusliche Aufgaben einen Teil derselben der Familie überträgt. Wenn diese die Arbeit der Kinder auch wenig beaufsichtigt, sollte doch gefordert werden dürfen, dass der häuslichen Arbeit des Schülers der gleiche Raum und die gleiche Zeit ein für alle Male zugewiesen bliebe und dass man von ihm verlangt, dass er das Wichtigste zuerst und das Unbedeutendere zuletzt abmache. Wenn man einmal allgemein die Lehrer für Erzieher ansieht, so wird es möglich sein, die Familien in dieser Beziehung zu beeinflussen; der Staat aber kann diese Ansicht bekräftigen, wenn er die Erziehung der Lehrer selbst ihrer bedeutenden Aufgabe immer entsprechender gestaltet. Wenn es mit der Volkserziehung Ernst werden soll, so muss die Würde des Lehreramts nicht bloss auf dem Papier, sondern in lebenden und wirksamen Organen zum Ausdruck kommen.

Die Erziehung durch Gewöhnung beruht auf der Wirkung eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, den wir gerne so gestaltet sehen möchten, dass er das Volk der Kleinen als ein Volk im Kleinen darstellte. Der Erzieher übt dabei nicht den unmittelbaren und persönlichen Einfluss aus wie in der Autoritätserziehung. Noch mehr tritt er zurück, wenn der Zögling über Sittliches selbst nachzudenken und daraus einen Gegenstand eigner Entschliessung und Verantwortung zu machen beginnt. Dann tritt die Erziehung durch die Einsicht des Zöglings ein. Es bedarf feinen Taktes, den Augenblick wahrzunehmen, von welchem an dem Zögling ein Teil seiner sittlichen Führung selbst überlassen werden kann, und die Volkserziehung könnte auch in dieser Beziehung nur mit groben Versuchen vorgehen, wenn nicht die Erziehung durch Gewöhnung vorgearbeitet hätte. Es muss dabei auf eine allgemeine didaktische Regel hingewiesen werden, die verlangt, dass das Ergebnis jeder unterrichtlichen Arbeit, da es ein Glied in der Reihe ursächlich verknüpfter Erkenntnisse bildet, die wir Wissenschaft nennen, rückwärts und vorwärts verbunden werde mit den schon gewonnenen und den neu zu erwerbenden Erkenntnissen. Nun bieten sich dem Unterricht vielfach ethische Stoffe an nicht bloss die deutschen Lehrstunden bringen solche mit sich. Ethisches muss aber für den Schüler zunächst Sache seiner Erfahrung sein; nicht um den Aufbau einer ethischen Wissenschaft handelt es sich für ihn, sondern um die Erzeugung zusammenhängender und dadurch wirksamer, immer lebendiger sittlicher Anschauungen. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit, die Durcharbeitung ethischer Stoffe damit abzuschliessen, dass das Urteil der Schüler über die Sache in

zwangloser Unterhaltung aufgerufen und unter Mitwirkung der ganzen Klasse erörtert wird, wobei die freiesten Äusserungen der Schüler gestattet werden müssen; denn es ist fast noch wichtiger, auch die unreifen und verkehrten, unter Umständen schon verderbten Meinungen der Schüler hervorzuziehen, als ihnen sittliche Muster und Lehren in dem schönen Glauben vorzuführen, dass die Gemüter der Jugend dadurch bewegt würden, während sie in ihrem Innern die moralische Weisheit wie eine Farce belacht, die ihnen von amtswegen vorgespielt wird.

Damit drängt sich uns die für diesen Teil unserer Untersuchung wichtigste Frage auf: *Kann der Unterricht überhaupt sittlich wirken?* Dass er es oft nicht thut und dass ein grosser Teil des Schulunterrichts darauf gar nicht berechnet zu sein *scheint*, ist eine Thatsache. Man hört auch oft genug das leichtsinnige Wort, die Schule sei da, um zu unterrichten, nicht um die Kinder zu erziehen: dies sei und bleibe Sache des Elternhauses. Wäre das so, so wäre die Schule eine Veranlassung zur Unsittlichkeit; denn sie nimmt den Schüler eine so grosse Zeit des Tages über in Anspruch, dass für die sittliche Bildung, die jedenfalls von irgend jemandem besorgt werden muss, keine Zeit mehr übrig bleiben könnte. Glücklicherweise muss die Schule schon im Interesse ihrer Unterrichtsarbeit von den Schülern Ordnung, Pünktlichkeit, Verzicht auf eigne Bequemlichkeit und Willkür verlangen: *sie erzieht also, auch wenn sie es nicht wollte.*

Der Unterricht kann sittlich wirken durch seine Form und seinen Inhalt.

Für die Form desselben wünschte Diesterweg mit besonderem Nachdruck, dass er *Kraft* zeige: er wollte, dass man kräftig lese, rechne, singe, ja — kräftig bete. Das ist eine richtige und wichtige Forderung. Der Schüler kann die Bedeutung dessen, was ihm gelehrt wird, nicht ermessen; aber er wird empfinden, dass es sich um Wichtiges handelt, wenn er den Lehrer seiner Sache ganz hingegeben sieht. Der Anblick eines kräftigen Thuns regt jedermann an, am meisten einen jungen Menschen, der, was in der Welt Wert hat, nur nach der Art bemisst, mit der die Welt es behandelt. Kraft überträgt sich auch von einem Arbeiter auf den andern: wenn der Lehrer kräftig zugreift, so wird der Schüler wie infolge einer Ansteckung selbst seine geistige Kraft aufbieten. Der Lässige, Schläfrige verdirbt auch den Fleissigen die Lust. Das sind Fälle der gewöhnlichsten Willenssuggestion.

Kraft ist eine Seite der Schönheit. Das Ästhetische wirkt aber noch mächtiger und innerlicher. Daher muss die Form des Unterrichts schön sein. Das Auftreten des Lehrers muss sorgfältig, seine Rede gewählt sein. Die ästhetischen Seiten der Dinge müssen hervorgekehrt werden, nicht durch gelehrte Bemerkungen oder müssige Ausrufe, sondern durch schlichte und innige Art des Vortrages; denn es kommt hier auf die Unmittelbarkeit der Wirkung an. Aber man soll freilich noch viel weiter gehen. Die Pflege der schönen Form muss in besonderen Übungen zum Ausdruck kommen; insbesondere soll der Zeichenunterricht, den man vom ersten Schuljahr an tüchtig betreiben kann und muss, den Schüler in den Stand setzen, einen Gedanken klar und rein aufzufassen und ihn verhältnismässig vollendet darzustellen. Eine Arbeit, die nie gelingt, die nie den Eindruck der vollen Abgeschlossenheit macht, wird von jedermann aufgegeben. Nun haben aber Schüler selten Veranlassung, nach gethaner Arbeit das Behagen eines ganz befriedigten Gefühls zu geniessen; auch wenn sie der Vorschrift mit aller Treue gefolgt sind, bleibt, was sie geschaffen haben, sogar in ihren eignen Augen Stückwerk und Versuch. Das ist in ästhetischen Dingen anders. Hier kann ein vollständig befriedigendes, dem jugendlichen Geschmack ganz Genügendes geschaffen werden, und dies Genügen regt zu weiterer Arbeit an.

Endlich muss der Unterricht innerliche Ordnung besitzen. Die Wahrheit erkennen wir nur aus den Zusammenhängen der Erscheinungen; unsere geistige Organisation drängt uns aber, die Vorstellungen miteinander zu verknüpfen, und wir gestehen nur dann, dass etwas sei, und ruhen nur dann von unsern Nachforschungen nach dem den Erscheinungen zu Grunde liegenden Wesen, wenn wir den ursächlichen Zusammenhang des Dinges, das uns beschäftigt, erkannt haben. Diesen muss demnach der Unterricht nicht bloss aufweisen, sondern ihn in der Vorstellung der Schüler selbst zur Darstellung bringen. Die sittliche Frucht solchen Unterrichts besteht darin, dass der Schüler sich nicht vom Schein der Dinge befangen lässt, sondern ein eifriges und ernstes Suchen nach den Gründen und nach dem Zusammenhang der Erscheinungen sich zum Grundsatze macht. So wird die Wahrheit ihm heilig werden, nicht bloss die theoretische, sondern auch die praktische, die die bekannten Sophismen und bequemen Ausflüchte der Selbstsucht, des ungeselligen Eigennutzes und der für ihre Zwecke immer beredten Sinnlichkeit von sich weist. Von diesem Punkte aus wird man wahrnehmen, wie nahe allem Unterricht die sittliche Wirkung steht. Man sagt von der Mathematik, sie sei ein

Licht, das helle macht, aber nicht wärmt. Aber sie lehrt konsequent, geordnet, reinlich denken. Das ist, wie wir gesehen haben, eine grosse Stütze für die Sittlichkeit.

Der Inhalt der Lehrprogramme erfordert eine unmittelbare Rücksicht auf die sittliche Bildung.

Zunächst muss der Unterricht Bezug auf das wirkliche Leben nehmen, nicht im Sinne der bekannten Utilitäten, die ja immer falsch berechnet sind, da niemand voraussehen kann, was einem Schulkinde, wenn es später ins Leben hinaustritt, das Nützlichste sein werde, sondern in der Absicht, ein Bild des Lebens und der Welt, in der unsere Zöglinge einst zu wirken haben werden, in ihnen darzustellen. Was die Dinge, von denen wir reden, in der menschlichen Kultur zu bedeuten haben, ist darum für alle Stufen des Unterrichts eine wichtige Betrachtung, weil uns daran gelegen sein muss, den Kindern die instinktive Überzeugung zu schaffen, dass wir nicht ihren Geist belasten, sondern ihren Lebensweg von ferne her zeigen und ebnen wollen. Später sehen sie diese Dinge vom Standpunkte ihres persönlichen Interesses aus an; im Unterricht erhalten sie aus unsern Darlegungen nur den Eindruck, dass die Kultur kein System von selbstsüchtigen Bestrebungen der Menschen, sondern von geordneten Zwecken ist, die von jedem Menschen eine gewisse geistige Befähigung verlangen.

In seiner Gesamtheit muss ferner der Unterricht eine Darstellung der Welt als eines in sich zusammenstimmenden Organismus geben. Die früher beliebten und an den unpassendsten Beispielen illustrierten Hinweisungen darauf, dass Gott alles wohl geordnet habe, sodass man an dem geringen Schaden, den eine herabfallende Eichel dem unter der Eiche Schlafenden zugefügt hat, erkennen wollte, dass es Gott unmöglich einfallen konnte, dem grossen Baume grosse und schwere Früchte zu geben, was doch anderwärts geschehen ist, verderben hier alles; denn sie machen nur gedankenlos. Aber der Nachweis, dass in Natur und Welt überall Kräfte wirken, die, von innen heraus zur Entwickelung vordringend, ihr Leben bedingen, regeln und weiterführen, zeigt auch dem jungen Verstande, dass er sich regen müsse, um einer grossen Aufgabe, die ohne Zweifel auch ihm einst gestellt werden wird, zu genügen. Herbarts Forderung einer ästhetischen Darstellung der Welt lässt sich mit unserer Ausführung zusammenstellen; aber sie beruht auf seiner Ansicht von der Wesensgleichheit des Ästhetischen und Ethischen, die wir nicht teilen.

Endlich wird man verlangen, dass die Schule ein Gemälde der sittlichen Weltordnung gebe. In diesem Punkte mahnen wir zur Bescheidenheit. Es giebt unendlich viele Pflichten, die aus zufälligen Umständen sich ergeben; aber es giebt nur eine sittliche Stimmung, und auf diese kommt es uns an, nicht auf die Ausarbeitung einer kleinlichen Sittenkasuistik. Handle deiner Stellung zur Menschheit gemäss — das ist ein einfacher Satz, der alle Sittenregeln in sich schliesst; aber auch diese wenigen Worte sind im früheren Unterrichte noch zu viel. Die Erziehung der Autorität hat, wie oben nachgewiesen worden ist, nach und nach in die sittliche Welt eingeführt, und auf der Stufe der eingewöhnenden Erziehung haben wir für praktische Anweisung zum sittlichen Handeln Sorge getragen. Damit ist sehr viel geschehen, und ein wertvoller Satz der Sittenlehre ist es immerhin, dass in jeder sittlichen Idee alle andern enthalten sind. Vor allem muss der Erzieher wissen, warum das blosse Moralisieren, die Erteilung allgemeiner sittlicher Vorschriften für zukünftige Fälle so fruchtlos ist. Der Wert einer Handlung kann nur nach den Verhältnissen bemessen werden, unter denen sie ausgeführt wird. Ein reicher Mann kann mit hundert Mark zu wenig geben für einen Zweck, dem eine arme Frau mit fünfzig Pfennigen vielleicht zu viel opfert. Pflege eines feinen Gefühls für die Lage der Nebenmenschen ist hier das Beste, und der Schüler muss erfahren, dass für die Bethätigung dieses Gefühls jedem Volksgenossen die nächste Gelegenheit im eignen Volke gegeben ist.

Alle diese unterrichtlichen Massregeln sprechen zunächst zu dem Urteil des Schülers, und wenn der Unterricht seine Schuldigkeit thut, so werden sie den Willen des Zöglings einer aufopferungsvollen Nächstenliebe und der hilfsbereiten Förderung aller nationalen und humanen Interessen geneigt machen. Aber es sei auch hier nicht vergessen, an die Widerstände zu erinnern, welche die natürliche Selbstsucht und die sittliche Bequemlichkeit des Menschen den besten Entschliessungen entgegensetzt. Darum haben wir so grossen Wert auf die Zucht des Leibes und die Bereitung der sittlichen Gewöhnung gelegt. Alles das muss zusammenwirken. Das ist eine schwere Aufgabe und der höchsten Kunst taktvoller Erzieher wert. Möge man nur dafür sorgen, dass es dem Volke nie an solchen fehle! —

Sollen wir nun noch der Bildungsveranstaltungen gedenken, die nicht dem ganzen Volke zu gute kommen, oder derjenigen, die über die Grenzen der geordneten Schulzeit hinausliegen? Was wir oben entwickelt haben, dient auch denjenigen Schulen, welche für besondere

Stände eine wissenschaftliche Vorbereitung geben. Die Fortbildungskurse dagegen, welche der schulentlassenen Jugend Gelegenheit bieten sollen, das früher Erlernte festzuhalten, wirken infolge dieser Bestimmung sittlich nur in geringem Masse. Es ist ihnen auch hinderlich, dass nicht die freiere, mit der Entwickelung des Zöglings sich immer entsprechend wandelnde Schulzucht, sondern der Arm der Staatspolizei in ihnen waltet. Gesellungen wie die oben besprochenen turnerischen Vereinigungen unter der Leitung tüchtiger Erzieher müssten viel Besseres leisten. Endlich haben die Hochschulen neuerdings den reichen Schatz ihrer Wissenschaft für das Volk geöffnet. Wir fürchten nur, dass dies nicht überall an der rechten Stelle geschehen sei. Vorlesungen, welche wir in dem Programm gewisser Volkshochschulkurse gesehen haben, haben uns nur gezeigt, dass der Weg von den akademischen Kathedern zum Volke herab ein unsicherer und dunkler ist. Man hat eine englische Einrichtung nachgeahmt, die im Inselreich unter ganz andern Verhältnissen und für andere Ziele arbeitet. Im übrigen ist das Unternehmen der Gesinnung wegen, die sich in ihm ausspricht, dankenswert; eigentlich bildenden und sittlichen Wert wird es erst haben, wenn es sicherer und innerhalb der jeweiligen Wirkungsgebiete einheitlicher und planmässiger arbeitet.

Wir eilen zum Schlusse. Dass die Bildung sittlich wirken kann und dass solche Wirkungen auch von einer richtig aufgefassten und eingerichteten Volksbildung zu erwarten sind, glauben wir nachgewiesen zu haben. Dass zur Erreichung derselben aber noch viel geschehen muss, haben wir nicht verschwiegen, und so sei denn die Bedingung, unter der allein die noch übrig gebliebenen Aufgaben der Volksbildung gelöst werden können, noch einmal genannt. Es ist die Erziehung eines pädagogisch voll befähigten Lehrerstandes und eine dem Amte der Volkserzieher als Beauftragten der Nation entsprechende Stellung derselben.

Umschau.

Berlin, den 1. Januar 1901.

Das 20. Jahrhundert hat mit dem heutigen Tage nun wirklich seinen Anfang genommen. Die Jahrhundertziffern bedeuten für die historische Entwickelung der Völker freilich nichts. Die Zählung nach Jahren, Jahrzehnten und Jahrhunderten ist lediglich ein Registrierapparat, den der Menschengeist nötig hat, um für sich in das Gewirr der Thatsachen und Entwickelungen

Ordnung und System zu bringen. Wir legen von heute ab alle neuen historischen Vorgänge in ein anderes Schubfach. Das ist alles. Ob das neue Jahrhundert auch in anderer Beziehung ein neues werden wird, ist eine andere Frage.

Das 19. Jahrhundert wird in der Menschheitsgeschichte immer eine bedeutende Stelle einnehmen. Kein Jahrhundert hat, soweit die jetzige Kulturmenschheit zurückblicken kann, so viel zur Bewältigung der Materie durch den Menschengeist beigetragen, als das jetzt zu Grabe gegangene. Das alte Bibelwort: „Erfüllet die Erde und machet sie euch unterthan" ist in ihm immer mehr zur Wahrheit geworden. Auf deutschem Boden hat sich die Bevölkerungsziffer nahezu verdreifacht. Und welche Dienste muss heute die unbelebte Natur dem Menschen leisten! Die rohe physische Arbeit wird immer mehr von den belebten Organismen auf die unbelebte Materie abgewälzt. Wenn auch noch Millionen und aber Millionen Menschen ein Sklavendasein führen, unter dem die freie Entfaltung ihres Geistes erdrückt wird, so ist doch sicher, dass die Befreiung des Menschen aus physischen Fesseln gewaltige Fortschritte gemacht hat. Ein immer grösserer Teil der leitenden und ausführenden Geistesarbeit wird dem Manne in der Bluse übertragen. Niemand, auch der ärgste Gegner der Volksentwickelung nicht, vermag zu leugnen, dass heute gerade auf die geistige und sittliche Tüchtigkeit der arbeitenden Klassen der kulturelle Besitz der Menschheit zum grossen Teile aufgebaut ist, und dass Rückgang und Verfall an dieser Stelle das ganze Gebäude wie ein Kartenhaus zum Einsturz bringen würden. Die praktischen Konsequenzen werden freilich recht selten gezogen.

Vor allen Dingen fehlt's an der Anerkennung der Thatsache, dass unter allen Kulturfortschritten der Mensch selbst das wertvollste Kapital bleibt. Jeder wirtschaftliche, technische und sonstige Fortschritt ist ein Danaergeschenk, wenn die dabei beteiligten Menschen dadurch nicht mit emporgehoben, sondern etwa gar heruntergedrückt werden. Von diesen Gesichtspunkten aus sind zahlreiche industrielle Errungenschaften ein Fluch für einzelne Volksklassen, ja für ganze Nationen gewesen. Der Volkswirtschaftler der Zukunft wird überall und zu jeder Zeit die Frage, wie ein industrieller Fortschritt auf die beteiligte Bevölkerung wirkt, in erster Linie stellen müssen.

Das moderne Kulturleben hat seine Kulminationspunkte in den grossen Städten, die mit jedem Jahre mächtiger anschwellen. Die letzte Volkszählung hat ein Wachstum der Bevölkerungscentren ergeben, wie es nach den Ziffern der vorletzten Zählung nicht erwartet werden konnte. Die Reichshauptstadt mit ihren 1900000 Einwohnern ist fast auf das Dreifache der Bevölkerungszahl vom Jahre 1867 gestiegen. Preussen zählte vor einem Menschenalter nur 5 Städte (Berlin, Breslau, Köln, Magdeburg und Königsberg) mit mehr als 100000 Einwohnern. 1880 hatten 8 Städte, 1890 16 diese Grenze überschritten, und gegenwärtig sind es 22, im ganzen Deutschen Reiche 33. Um die gewaltige Umwälzung, die in diesen Ziffern zum Ausdruck kommt, zu verstehen, muss man sich vergegenwärtigen, dass Leipzig im Jahre 1871 mit 104248 Einwohnern nicht den vierten Teil der heutigen Bevölkerung (455120) zählte, und dass München mit 169478 Einwohnern nur ein Drittel seines jetzigen Umfanges (500000) hatte. Grossstädte, wie Charlottenburg (189300),

Dortmund (142418), Kiel (107071), Halle (156631 Einwohner), waren vor 30 Jahren wenig bedeutende Mittelstädte. Je mehr diese Entwickelung fortschreitet, ein um so grösserer Teil des deutschen Volkes wächst innerhalb der Mauern der Grossstädte heran, und um so tiefer wirken deren Verhältnisse auf das Leben des ganzen Volkes ein. Der Glanz, in dem der Kleinstädter und Dörfler die Metropole erblickt, macht auch ihn nur zu empfänglich für alles, was von dorther zu ihm dringt. Und doch hat jener Glanz auch seine Kehrseite. Neben all' dem Grossartigen und Prächtigen sammelt sich in den grossen Städten auch alles, was das Licht des Tages zu scheuen hat. Neben den lichtesten Höhen finden sich hier die dunkelsten Tiefen des Menschenlebens. Der Prozess Sternberg hat in den letzten Wochen des alten Jahres einen sittlichen Sumpf enthüllt, der nur in der Millionenstadt möglich ist. Für den Pädagogen hat der Prozess nicht nur als ein Symptom unserer gesellschaftlichen und sittlichen Verhältnisse Interesse. Nicht der Wüstling Sternberg, sondern die verdorbenen halbwüchsigen Opfer des Millionärs verdienen unserseits die grösste Aufmerksamkeit. Ein Teil unserer weiblichen Jugend ist in den Jahren der Schulpflicht bereits bis ins Mark hinein verdorben. Leider ist das nicht nur in der Grosstadt der Fall. Entsittlichte Weiber treiben überall ihr Wesen, hier als abgefeimte Kupplerinnen, dort als frivole „kluge“ Frauen, und auch der Sternberg ist selbst im letzten Heidedorfe unter Umständen vertreten. Die Gefahren, die der unverdorbenen Schuljugend aus diesen Zuständen erwachsen, werden nur dadurch etwas verringert, dass das thatsächliche Laster und Verbrechen ängstlich verhüllt wird. Es ist keine zufällige Erscheinung, dass sittlich verkommene Kinder mit den Schulgesetzen oft wenig oder garnicht in Konflikt kommen. Sie haben es in der Verstellung bereits so weit gebracht, dass nur unter besondern Verhältnissen ihre wahre Natur zum Durchbruch kommt. Aber die Halbverdorbenen, die in einer unsittlichen Atmosphäre leben und deswegen mit unsittlichen Phantasien und Trieben erfüllt sind, die aber noch nichts, was vor den Strafrichter gehört, zu verheimlichen haben, das sind die Individuen, die ganze Schulklassen gefährden.

Der Prozess Sternberg wirft auch ein helles Licht auf die Glaubwürdigkeit derartiger Geschöpfe, und damit wird ein Kapitel berührt, das gleichfalls die Lehrerwirksamkeit berührt. Oft genug sind Amtsgenossen auf Anklagen von ganz oder halb verdorbenen Mädchen vor den Strafrichter geführt worden. Und nicht selten hat sich herausgestellt, dass die angeblichen Verbrechen nur in der verdorbenen Phantasie der jugendlichen Anklägerinnen bestanden oder auf wissentlich falsche Beschuldigung zurückgeführt werden mussten. Jeder Mädchenlehrer steht sozusagen immer mit einem Fusse im Zuchthause, und nur die strengste Konsequenz in den äussern Formen des Verkehrs mit den Kindern vermag diese Gefahr einigermassen zu vermeiden.

Kann die Schule zur Bewahrung dieses Alters viel thun? Indirekt und vorbeugend gewiss. Bereits verdorbene Mädchen zu retten, ist dagegen der Schule selbst in der Regel unmöglich. So schön das Gleichnis vom verlorenen Schaf dem teilnehmenden Herzen klingt, der nüchterne Verstand wird den Hirten, der die neunundneunzig nicht verlorenen in der Wüste allein lässt und dem einen verlorenen nachgeht, verurteilen müssen. Die ersteren zu behüten, muss seine vornehmste Sorge sein; kann er dann das verlorene auch noch retten, um so besser. Doch werden hier das Mitleid und die pädagogische Mathematik

immer miteinander streiten, und im praktischen Falle wird schliesslich die individuelle Lage und der Charakter entscheiden müssen.

Auf hochkirchlicher Seite ist man solchen sittlichen Abgründen gegenüber gewöhnlich mit Anklagen gegen „unsere gottlose Zeit“, gegen „die gottentfremdete moderne Schule“ u. s. w., auch wohl mit allgemeinen Anklagen gegen gewisse Bevölkerungsklassen und Berufsgruppen schnell bei der Hand. Wenn das im Anschluss an den Prozess Sternberg weniger geschehen ist, so lag dies daran, dass das Ende der Verhandlungen mit der Enthüllung eines Skandals zusammenfiel, durch den kirchenfromme Männer als elende Betrüger entlarvt wurden. Es giebt eben keine äusseren Schutzmittel gegen sittliche Verfehlungen. Am allerwenigsten kann äussere Religiosität als eine Stütze der Sittlichkeit gelten, und doch wird an dieser Anschauung mit seltener Zähigkeit festgehalten. Wie tief noch kirchliche Kreise in dem religiösen Materialismus stecken, zeigen die Verhandlungen der württembergischen evangelischen Landessynode vom 11. Dezember. Den württembergischen Volksschulen sind nicht weniger als 350 Sprüche und 35 Kirchenlieder mit 288 Strophen vorgeschrieben. Zum Vergleich mag daran erinnert werden, dass die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen“ ein bestimmtes Mass von Bibelsprüchen überhaupt nicht feststellen und zur gedächtnismässigen Aneignung „höchstens“ 20 Lieder für angemessen halten. Seit langer Zeit kämpft die württembergische Lehrerschaft energisch gegen die Überlastung des Gedächtnisses der Schüler und gegen die damit verbundene Mechanisierung des Religionsunterrichts. Die evangelische Oberschulbehörde hat endlich diesen Wünschen in bescheidenem Umfange Rechnung getragen. Sie schlägt vor, 75 Sprüche und 3 Lieder zu streichen. Es bleibt also immer noch das stattliche Quantum von 275 Sprüchen und 32 Liedern mit 209 Strophen übrig. Allerdings steht den württembergischen Schulen auch eine reichliche Zahl von Religionsstunden zur Verfügung. „Bei einer Schulzeit von 26 Stunden soll ein Drittel für Religionsunterricht mit Einschluss des Memorierens zur Verwendung kommen.“ (Bestimmung des Normallehrplans für die Landschulen.) Selbst in Stuttgart werden in den ersten drei Schuljahren $4^1/_2$, im 4., 5. und 7. Schuljahre je 6, und im 6. Schuljahr gar 7 Religionsstunden erteilt. Die evangelische Landessynode, die am 11. Dezember über die Reduktion des Memorierstoffs verhandelte, konnte sich nur schwer zu einer bedingten Zustimmung entschliessen, trotzdem es an warmen Fürsprechern der Reform nicht fehlte. Der geistliche Vertreter der Oberschulbehörde, Prälat v. Sandberger, führte u. a. aus: „Wenn man hinter die Kulissen blicken könnte, so würde man sehen, dass die glänzenden Resultate des Religionsunterrichts, die anscheinend nicht für eine Reduktion sprechen, doch mit viel Mühe und Not und mit viel Thränen und Wehen erreicht wurden. Die Oberschulbehörden müssen aber dafür sorgen, dass die Kinder nicht mit Sorgen und Ängsten in die Memorierstunde gehen und dass auch die Lehrer ihren Dienst mit Freuden und nicht mit Seufzen thun.“ Und Dekan Uhl bemerkte: „Wenn von dem religiösen Memorierstoff das Wort gelten würde: ‚Viel hilft viel‘, so müsste es um unser Volk ganz anders bestellt sein, als es in Wirklichkeit ist.“ Die Gegner der Reduktion konnten sich darauf berufen, dass gegenüber den 3000 Lehrern, die eine Verminderung des Memorierstoffes mit Entschiedenheit fordern, auch — 40 Lehrer sich für unverminderte Beibehaltung des jetzigen Quantums ausgesprochen

haben. Ein Mitglied der Synode verlangte festzustellen, dass diese Reduktion die letzte sei. Wahrscheinlich wird aber der „Geist der Zeit“ auch später noch einiges von dem Memorierstoffquantum von 275 Sprüchen und 209 Liederstrophen abbröckeln, ohne dass dadurch die Frömmigkeit des württembergischen Volkes Einbusse erleidet.

Wie man sich hier von veralteten Bestimmungen nur schwer losmachen kann, so auch anderwärts. Goethes bekanntes Wort: „Amerika, du hast es besser als unser Kontinent, das alte, hast keine verfallenen Schlösser und keine Basalte. Dich stört nicht im Innern zu lebendiger Zeit unnützes Erinnern und vergeblicher Streit“ hat nirgends eine so grosse Berechtigung, wie auf unserm Gebiete. Aber doch spürt man heute an vielen Stellen den Hauch einer neuen Zeit. Das Interesse des deutschen Kaisers an der Schulreform veranlasst auch andere Kreise, sich mit dem nationalen Bildungswesen zu beschäftigen. Allerdings kommt dieses Interesse zunächst nur dem höheren Schulwesen zugute. Aber dass in der Kundgebung, die die kaiserliche Unterschrift trägt, auf die soziale Bedeutung eines gemeinsamen Unterbaues für sämtliche höhere Schulen hingewiesen wird, lässt uns hoffen, dass in einem weiteren Stadium der Entwickelung auch das Volksschulwesen mit einbezogen wird, so sehr auch die vom Kastengeiste angesteckte jüngere Generation der „Schulreferendare“ und „Schulassessoren“ jeder Gemeinschaft mit dem „Elementarlehrer“ abhold ist. Soll die deutsche Schule ihre grossen nationalen und sozialen Aufgaben lösen, so darf die Scheidewand, die heute zwischen den beiden Hauptkategorien derselben sich erhebt, nicht bestehen bleiben.

Der Gedanke der Einheitsschule gewinnt auch thatsächlich in immer weiteren Kreisen Boden. Der Gesetzentwurf für das Hamburgische Unterrichtswesen wurde in den letzten Wochen in sämtlichen Bürgervereinen der hanseatischen Republik erörtert, und alle Debatten drehten sich im wesentlichen um diese eine Frage. Mit der Steigerung der allgemeinen Bildung und Wohlhabenheit muss der heutige Gegensatz zwischen dem niederen und höheren Schulwesen immer stärker empfunden werden. Die hessische zweite Kammer verhandelte in dreitägiger ausserordentlich lebhafter Debatte über einen Antrag der sozialdemokratischen Mitglieder der Kammer. Der Antrag verlangte: „1. die Übernahme sämtlicher Volksschullasten auf den Staat und 2. die Einrichtung der obligatorischen Volksschule (Einheitsschule), wobei 3. die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und aller in der Volksschule notwendigen Lehrmittel durchzuführen ist und 4. allen befähigten Kindern unbemittelter Eltern Ausbildung und Unterhaltung bis zum Abschluss ihrer Studien aus öffentlichen Mitteln zu gewähren ist.“ Auch hier wurde in erster Linie um die Einheitsschule gestritten, und mit 24 gegen 11 Stimmen machte sich die hessische Volksvertretung diese pädagogische Forderung zu eigen. Bemerkenswert ist, dass die Antipoden der Sozialisten, die Nationalliberalen, vorurteilsfrei genug waren, den ersten beiden Anträgen, unter Streichung des Wortes „obligatorisch“ zuzustimmen. Ob die Einheitsschule sich jedoch in absehbarer Zeit verwirklichen wird, ist eine andere Frage. Prof. Dr. Hermann Schiller schreibt in der „Frankf. Ztg.“: „Noch ist die Zeit nicht gekommen für ein einheitliches Unterrichtswesen, da die Sonderinteressen noch zu sehr überwiegen, und keine Unterrichtsverwaltung und keine Macht der

Welt vermag das zu ändern. Aber wir sehen, wie andere Kulturvölker, besonders die Amerikaner, diese Einheitlichkeit zu erreichen suchen, und zwar nicht unter dem Druck Jahrhunderte alter, historisch gewordener Verhältnisse. Möglicherweise — und es scheint so — wird dort die Vermittlung zwischen den Elementen einer gemeinsamen nationalen und einer für die Einzelnen zweckmässigen Bildung gefunden werden, die, wenn nicht alle Anzeichen trügen, in einer viel weitergehenden Differenzierung von unten bis zur Universität einheitlich geordneter Bildungskreise, nicht der Schulgattungen zu suchen sein wird."

Die Einheitsschule hat eine einheitliche Lehrerbildung zur Voraussetzung, und von diesem Ziele sind wir noch recht weit entfernt. Immerhin sind auch hier kleine Fortschritte zu verzeichnen. So hat die Oldenburger Regierung, in der Thronrede bei Eröffnung des Landtages erklärt, dass sie „die grundsätzlichen Bedenken gegen eine Erweiterung des Seminarunterrichts", die bisher bestanden, nicht teile, und versprochen, die Lehrerbildung „nach Massgabe des Bedürfnisses zu erweitern und zu vertiefen."

Aus Österreich kann endlich auch einmal über einen erfreulichen Vorgang berichtet werden. Der böhmische Landtag hat am 18. Dezbr. über die Regelung der Lehrergehälter verhandelt, wobei von sehr gemässigter Seite bemerkt wurde, „dass man für das Geld, das man heute den Unterlehrern zahlt, nicht einmal mehr einen Tagelöhner bekommt". Der Landtag nahm einen Antrag des bekannten Kollegen und Abgeordneten Legler an, in welchem für Lehrpersonen mit dem Reifezeugnis 1000 Kronen, für lehrbefähigte Lehrpersonen an den allgemeinen Volksschulen in den ersten vier Dienstjahren 1200 Kronen, nach dieser Zeit 1600 Kronen, für Bürgerschullehrer in den ersten vier Dienstjahren 1800 Kronen, nach dieser Zeit 2200 Kronen verlangt werden, daneben Alterszulagen von 4 zu 4 Jahren im Betrage von 200 Kronen. Gegenüber den jetzigen traurigen Verhältnissen der böhmischen Lehrer würde die Durchführung dieser Anträge eine wesentliche Verbesserung sein. In Wien und Niederösterreich behilft man sich dagegen einstweilen noch mit den brutalsten Massregelungen. Die Nummer der „Deutsch-Österreichischen Lehrerztg." vom 15. Dezember weist wieder an drei Stellen anstatt des Inhalts das ominöse Wort „Konfisziert" auf. Ein Artikel mit der Überschrift „Unter dem Jesuitenhut" veranlasste die Censur zum Einschreiten. Armes Österreich, das sich der Leute, die es zu Grunde gerichtet haben, so liebevoll annimmt und diejenigen verfolgt, die ihm helfen können!

Die preussische Regierung will im neuen Jahre, wie die Zeitungen berichten, grössere Mittel zur Verbesserung der Schulbauten aufwenden. In dem nächstjährigen Kultusetat sollen 13 Mill. Mk. Beihilfen für Schulbauten bereitgestellt werden, d. h. 10 Mill. mehr als im laufenden Jahre. Bereits im Jahre 1890 verlangte Kultusminister v. Gossler auf Grund einer Allerhöchsten Ermächtigung 20 Mill. Mk. zur Unterstützung von Gemeinden bei Volksschulbauten. Nach den damaligen Feststellungen waren nicht weniger als 1476 Schulgebäude vorhanden, „welche baufällig waren und ohne Schaden für die Gesundheit der Lehrer und Kinder nicht weiter benutzt werden konnten." Das Bedürfnis wurde zwar anerkannt, aber — das Geld nicht bewilligt. Seitdem ist wenig genug für die Linderung so

schreiender Notstände geschehen. Die Staatskasse hat von 1890 bis 1900 zusammen 26,2 Mill. Mk. für Schulbauten aufgewandt, d. h. im Durchschnitt noch nicht ganz 2,4 Mill. Mk. Dr. Bosse verlangte in seinem unterm 4. Dezember 1892 eingebrachten Gesetzentwurf, „betreffend die Verbesserung des Volksschulwesens und des Diensteinkommens der Volksschullehrer," 7 Mill. Mk. für Schulbauten. Der Gesetzentwurf wurde von den erzürnten Freunden des Zedlitzschen Schulgesetzes „pure abgelehnt". Wenn jetzt nur Herr v. Miquel seinen Segen dazu giebt und das Accept einlöst! Schlechte Schulhäuser sind gewiss keine Ehre für den preussischen Staat, und mit 13 Mill. kann manche Kabache vom Erdboden vertilgt werden.

Aber hoffentlich vergisst der Hüter der preussischen Staatsschätze auch nicht, dass es hungernde und darbende Lehrerwitwen in einem Lande, das in Etatsüberschüssen förmlich schwimmt, eigentlich nicht geben sollte. Es ist der Lehrerschaft nicht gelungen, in das neue Reliktengesetz eine Bestimmung hineinzubringen, das den vor Inkrafttreten des Gesetzes ihres Versorgers beraubten Witwen die Wohlthaten des Gesetzes zukommen lässt. Aber die Regierung gab die Versicherung ab, durch Einstellung einer entsprechenden Summe in den Etat die bestehende Not zu lindern. In welchem Umfange dies geschieht, zeigt eine Verfügung der Regierung in Marienwerder an eine Lehrerwitwe in Thorn, die folgenden Wortlaut hat:

> „Wir haben Ihnen aus dem durch den Herrn Minister überwiesenen Anteil von 4300 Mk. des Fonds zur Gewährung von Unterstützungen an Hinterbliebene von Volksschullehrern behufs Erhöhung Ihres Witwengeldes eine laufende Unterstützung von jährlich 18 Mk. bewilligt, die Sie in monatlichen Teilbeträgen' (also jeden Monat 1 Mk. 50 Pf.) im voraus bei der königlichen Kreiskasse in Thorn abheben können."

Auch der grösste Pessimist wird nicht befürchten, dass die Misère der preussischen Lehrerwitwen, die mit 250 Mk. sich in ihren alten Tagen durchbringen sollen, wie in der Vorlage zum Reliktengesetz ausgerechnet war, noch mehr als 60 Jahre konserviert wird. Denkt man doch bereits an eine Reliktenversorgung für die gesamte Arbeiterschaft. Der Gedanke, dass die Früchte der modernen wirtschaftlichen Entwickelung nicht zuletzt den Armen und Schwachen zugute kommen sollen, bricht sich immer mehr Bahn. Darbende Witwen und Waisen sind für ein Zeitalter, in dem die Armut allgemein ist, selbstverständlich, heute sind sie ein Schandfleck der Gesellschaft. Die Lehrerschaft selbst hat jederzeit gezeigt, dass sie bereit ist, das Ihrige in dieser Hinsicht zu thun. In Zeiten, als es selbst an dem Notwendigsten noch fehlte, wurden die Pestalozzivereine ins Leben gerufen, und die aus ihnen geflossenen Gaben haben manche Thräne getrocknet. Nach Verabschiedung des neuen Reliktengesetzes haben die Vereine ihre Leistungen grösstenteils beträchtlich erhöht. Wenn die Selbsthilfe so mit der Staatshilfe sich verbindet, kann die Not gestillt werden. Die Lehrerschaft thut das Ihrige, sie ist darin allen Beamtenklassen vorangegangen. Möge deswegen auch der Staat das Seine thun!

Mitteilungen.

Professor Dr. Beyschlag und die Volksschule. In dem kürzlich verstorbenen Hallenser Theologen Beyschlag hat die preussische Volksschule einen ihrer besten Freunde verloren. Er war ein aufmerksamer Wächter, der sofort ins Horn stiess, wenn die protestantische Orthodoxie oder der römische Klerikalismus offene oder versteckte Angriffe auf die Volksschule unternahmen. So war er in den Jahren 1888 und 1889 einer der vordersten Kämpfer gegen die Windthorstschen Schulanträge und drei Jahre später einer der Hauptrufer im Streite gegen das Zedlitzsche Schulgesetz. Beyschlag war der unerschütterlichen Überzeugung, dass in der preussischen Volksschule einzig und allein der Staat der Herr sein müsse; fange dieser erst an, die Herrschaft mit der Kirche zu teilen, dann sei die Schule verloren, wie die Schulzustände in den von den Ultramontanen beherrschten Ländern zur Genüge bewiesen. Wegen des grossen Einflusses der katholischen Hierarchie auf die Gemeinden und auf die Familien konnte er sich auch nicht dazu verstehen, in der Schulverfassung den Gemeinden und den Familien allzugrosse Befugnisse zu gewähren; ihm war und blieb in allen Stücken der Staat der beste Förderer der Schule. Gegen diesen Gedanken, den er am deutlichsten auf der Versammlung des „Evangelischen Bundes“ in Darmstadt im Jahr 1896 zum Ausdruck brachte, wandte sich seinerzeit in dieser Zeitschrift Prof. Rein in dem Artikel „Professor Beyschlag und die Volksschule“ (Deutsche Schule 1897, S. 65) und betonte, „dass man in der Angst vor dem Ultramontanismus nicht soweit gehen dürfe, das Familienprinzip in der Schulverfassung zu bekämpfen. Mit Polizeimitteln werde man jenem nicht schaden; denn noch nie sei es gelungen, eine berechtigte geistige Strömung durch Zwang zu unterdrücken oder unberechtigte dauernd am Leben zu erhalten.“ Darauf erwiderte Beyschlag, dass er nie daran gedacht habe, gegen geistige Strömungen Polizeigewalt anzurufen; er könne aber den Ultramontanismus mit seinen Machtmitteln überhaupt nicht unter den Begriff „geistige Strömung“ stellen. „Nicht geistige Strömung, sondern geistige Versumpfung ist der Ultramontanismus, wie die von ihm beherrschten Länder gerade in ihren Schulzuständen beweisen, und wenn der aus dem Protestantismus geborene deutsche Staat ihm wehrt, ihm in sein Schulrecht eine Bresche zu legen, so wehrt er das Recht des freien Geistes gegen die Machtmittel geistiger Tyrannei und Polizeigewalt“ (Deutsche Schule 1897, S. 207). — Ganz entschieden ist deshalb Beyschlag stets dafür eingetreten, die katholischen Lehrer möglichst unabhängig von den Geistlichen zu stellen, die Ordensbrüder und Ordensschwestern aber vom Schulunterricht gänzlich auszuschliessen. In seiner Streitschrift gegen das Zedlitzsche Schulgesetz hat er darauf ein ganz besonderes Gewicht gelegt. Er erklärte, dass der katholische Lehrerstand durch die Bestimmungen über den Religionsunterricht in eine richtige „Helotenlage“ gebracht werde. Wenn der Geistliche dem Lehrer Weisungen zu erteilen, d. h. Befehle zu geben habe, so sei es mit der geistigen Selbständigkeit und Selbstthätigkeit des Lehrers in diesem Fache vorbei, und wenn nun gar fortwährend das Damoklesschwert der Entziehung des Religionsunterrichts über ihm schwebe, wenn er leicht ein degradierter Mann werden könne, dann sei der Lehrer vollends in eine Lage ver-

setzt, die kein vernünftiges und freies Volk für den Bildner seiner Jugend wünschen oder würdig finden könne. „Trachtet denn unsere Regierung — so sagt Beyschlag — die letzte einigermassen selbständige geistige Potenz, die ihr der Hierarchie gegenüber im katholischen Volke noch zur Seite steht, mit eignen Händen zu zerbrechen und in diesem Volksteil alles mit dem geistigen Leichentuch der Priesterherrschaft zu überspannen? Sieht sie denn nicht, dass sie durch solche Bestimmungen die junge katholische Lehrerwelt in eine religiöse Heuchelei und einen kirchlichen Servilismus hineintreibt, welche dieselbe am wenigsten geeignet machen würden, die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend zu leiten?" — Dass zu einer selbständigen Stellung des Lehrerstandes aber vor allem eine angemessene Besoldung gehört, hat ebenfalls Beyschlag wiederholt hervorgehoben. Seine Rede im preussischen Herrenhause bei den Verhandlungen über das Lehrerbesoldungsgesetz (22. Januar 1897) war eine der besten und wärmsten, die damals gehalten wurden. Es sprach aus ihr eine reichliche Wertschätzung der Volksschullehrerarbeit, und es war eine dankenswerte Verteidigung der Lehrer gegen diejenigen, die ihnen oft genug Unersättlichkeit vorwarfen, wenn er sagte: „Unser Lehrerstand ist getragen von einem Idealismus, von einer Berufsfreudigkeit, die doppelt bewundernswert sind in einer so materialistisch gerichteten Zeit wie die Gegenwart". Den Herren Bürgermeistern aber rief er damals zu: „Unrecht leiden ist besser als unrecht thun, und unrecht würden Sie thun, wenn Sie diesem Gesetze unübersteigliche Hindernisse in den Weg legten" — eine Mahnung, die zwar nicht überall auf fruchtbaren Boden gefallen ist, die aber den Herren doch deutlich zu verstehen gab, dass sie in der Opposition gegen das Gesetz auf die Unterstützung der Professoren nicht zu rechnen hätten.

Die vorstehenden Zeilen sollen keine erschöpfende Darstellung des Verhältnisses Beyschlags zur Volksschule sein, sie haben nur den Zweck, dem grossen Gelehrten für sein der Volksschule zugewandtes Interesse noch nach dem Tode zu danken und dem Wunsche Ausdruck zu geben, dass recht viele seiner Kollegen der Volksschule in gleicher Weise dienen möchten!

—os—.

Studierende Volksschullehrer. Nach dem vierten Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen vom 1. Dezember 1899 studierten im Sommersemester 1899 82 und im Wintersemester 1899/1900 85 Personen an der Leipziger Universität Pädagogik. Von diesen hatten im Sommer 1899 78 und im Winter 1899/1900 80 seminarische Vorbildung. Es lagen mithin nur 4 bezw. 5 Studenten mit anderer Vorbildung dem pädagogischen Studium ob. Die Studierenden mit seminarischer Vorbildung waren sämtlich über 23, zum grössten Teile (im Wintersemester 1899/1900 46) über 26 Jahre alt. Die pädagogische Prüfung wurde vom 1. Oktober 1898 bis 1. Oktober 1899 von 34 Personen abgelegt, von denen 26 bestanden.

Die Kunst in der Erziehung.*)

Die 1896 begründete „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ in Hamburg verfolgt den Zweck: „nicht durch Einfügung neuer Lehrfächer in den Unterrichtsplan der Schulen ein theoretisches Wissen über Kunst zu vermitteln, sondern hauptsächlich durch die Gewöhnung an gute Kunst auch bei den Kindern der breiteren Schichten unsers Volkes das Gefühl für das Künstlerische zu bilden und das Streben nach einem veredelten Lebensgenuss zu begründen.“ Sie sucht ihren Zweck zu erreichen durch: Ausstellungen von guten Bilderbüchern, künstlerischen Bildern für den Schmuck der Schulräume und neuen Lehrgängen im Zeichenunterricht; Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken; Herausgabe von Bildern aus der Heimat für den Wandschmuck der Schulen; Verbreitung von Reproduktionen hervorragender Kunstwerke in den Schulen; Theatervorstellungen, Konzerte und Unterhaltungsabende für die Oberklassen der Volksschulen; sowie durch Unterrichtskurse zur Fortbildung im Zeichnen für Lehrer und Lehrerinnen. — Von den litterarischen Veröffentlichungen der Vereinigung seien genannt: 1. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. 1898. 2. Götze, Zur Reform des Zeichenunterrichts. Hamburg, Boysen & Maasch. 1897. 3. Ross, Öffentliche Bücher- und Lesehallen. Hamburg, Boysen. 1897. 4. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 2. Aufl. Hamburg, Commeter. 1900. 5. Unsere Volksschüler im Stadttheater. Hamburg, Boysen. 1898. 6. Götze, Das Kind als Künstler. Hamburg, Boysen & Maasch. 1898. 7. Der Zeichenunterricht in der Gegenwart. Aus Reins Encyklopädischem Handbuch. Langensalza, Beyer & Söhne, 1900. 8. Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig, Voigtländer. 1900. — Verwandt sind die Bestrebungen der Hamburger Jugendschriften-Kommission. Aus dieser gingen hervor: 1. Wolgast, Über Bilderbuch und Illustration. Hamburg, Kloss. 1894. 2. Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. 2. Aufl. Leipzig, Fernau. 1899.

Bei O. Hengstenberg in Bochum liess der Vorstand des „Landesvereins preussischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer“ drei preisgekrönte Arbeiten über das Thema: „Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft?“ erscheinen (Preis 1 Mark).

Im Verlage des „Kunstwart“, G. D. W. Callwey in München, erscheinen: „Meisterbilder fürs deutsche Haus“, zunächst 6 Blatt: „Ritter, Tod und Teufel“, „Hieronymus im Gehäus“ und „Die Melancholie“ von Dürer, „Das Hundertguldenblatt“ von Rembrandt, „Der Tod als Freund“ und „Der Tod als Würger“ von Rethel, jedes Blatt etwa von der dreifachen Grösse des „Kunstwart“ mit erläuterndem Texte zu nur 25 Pfennigen.

Ende Januar erscheint: „Versuche und Ergebnisse“. Ein Bericht, herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung (Hamburg, Janssen). — Von dem oben angeführten Buche von Tadd ist in nächster Zeit eine zweite unveränderte Ausgabe zu erwarten.

---

*) Zum ersten Vereinsthema des Deutschen Lehrervereins: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung.

Eine Vereinbarung zwischen dem Magistrat und dem Orchestervereine zu Breslau hat ermöglicht, dort im Dezember und Januar vier Schülerkonzerte nach Hamburger Vorbilde zu veranstalten, um damit den gereifteren Schülern und Schülerinnen der städtischen Volksschulen den Besuch einer guten Musikaufführung zu ermöglichen.

Personalien.

Am 18. November starb in Braunschweig im 62. Lebensjahre Anna Vorwerk, die verdiente Begründerin der „Schlossanstalten“ in Wolfenbüttel, eine über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannte Vorkämpferin für die Bildungsbestrebungen der Frauenwelt. 1866 begründete sie einen Kindergarten, an den sich nach und nach Schulklassen anschlossen. Später errichtete sie Fortbildungskurse für Damen, eine höhere Mädchenschule, eine Gewerbe- und Kochschule, eine Bildungsanstalt für Handarbeits- und Turnlehrerinnen, sowie ein Lehrerinnenseminar. Aus allen Teilen Deutschlands und aus dem Auslande strömten ihr Schülerinnen zu. Für ihr edles Werk opferte sie ihr beträchtliches Vermögen. Manchem mittellosen begabten Mädchen hat sie die Wege zur wissenschaftlichen Ausbildung geebnet. Erst kürzlich wurde ein von ihr begründetes Lehrerinnen-Feierabendhaus vollendet.

Am 1. Dezember starb im 58. Lebensjahre der als Historiker und Pädagoge, besonders auch als Pestalozziforscher bekannte Seminardirektor Jakob Keller in Wettingen im Kanton Aargau.

Die Berliner Schriftstellerwelt beklagt den allzu frühen Heimgang eines ihrer begabtesten Glieder, des am 2. Dezember im 33. Lebensjahr verschiedenen Ludwig Jacobowski. Was veranlasst, seiner auch in dieser Zeitschrift zu gedenken, ist der Eifer, mit dem er bemüht war, die Meisterwerke der deutschen Dichtkunst auch den breitesten Schichten des Volkes zugänglich zu machen. Seine Zehnpfennig-Ausgaben der „Neuen Lieder“, des „Goethe“ und des „Heine“ haben schnelle und grosse Verbreitung gefunden.

Am 1. Januar trat der bisherige Leiter des Berliner Volksschulwesens, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Bertram, in den Ruhestand. Als 1874 der damalige Realschuldirektor in den Berliner Magistrat als Stadtschulrat eintrat, bestanden 77 städtische Volksschulen; jetzt, nach 27 Jahren, ist ihre Zahl auf 241 angewachsen. Bertram hat daneben auch das Fortbildungs- und gewerbliche Fachschulwesen reorganisiert und beträchtlich erweitert, sowie die Realschulen ins Leben gerufen. Seine ungewöhnliche Arbeitskraft und sein ausserordentliches Organisationstalent, sowie nicht minder seine persönliche Liebenswürdigkeit werden von jedermann anerkannt. Auch dass er nach Möglichkeit bemüht war, Schulen und Lehrer vor überflüssigem Bureaukratismus zu schützen, verdient Hervorhebung. Nicht minder ist das sein Verdienst, dass man bei Einrichtung der Realschulen nicht nur von Vorschulklassen absah, sondern auch den Lehrplan so gestaltete, dass sie direkt an die Gemeindeschulen anschlossen — eine Einrichtung, die allerdings später gegen Bertrams Absicht stark abgeschwächt wurde. Was man an seiner Amtsführung aussetzt, ist, dass er das Interesse der Gemeindeschule und ihrer Lehrer, beson-

ders da, wo es sich um pekuniäre Leistungen für diese handelte, nicht immer so energisch vertreten hat, als man von ihm erwarten musste, und ferner, dass er infolge allzu grosser Bedachtsamkeit auch berechtigte Fortschritte im Schulwesen länger aufgehalten hat, als es im Interesse einer Stadt von der Bedeutung Berlins lag. Seine letzten dankenswerten Werke waren die Einrichtung von Nebenklassen für schwachbefähigte Schüler und die sieben-(bezw. acht-) klassige Organisation der Gemeindeschule.

Kreisschulinspektor Kiesel in Schildberg (Posen) hat den Titel Schulrat erhalten. K., ursprünglich Lehrer in Breslau, dann Seminarlehrer, ist Begründer des 1871 ins Leben getretenen Schlesischen Provinziallehrervereins, sowie der Schlesischen Schulzeitung. Auch an der Begründung des Preussischen Landeslehrervereins hat er hervorragenden Anteil genommen. In den Siebzigerjahren war er auch Mitglied des Abgeordnetenhauses.

Von Otto Ernst (Schmidt) in Hamburg, der am 1. April d. J. endgültig aus dem Volksschuldienste ausscheidet, wird zur Zeit an zahlreichen Bühnen ein neues Stück: „Flachsmann als Erzieher“ aufgeführt. Es sind recht unterhaltende, zumteil sogar sehr belustigende Scenen aus dem intimsten Schulleben, und zwar der Volksschule, mit ernsthaftem Hintergrunde, der aber der ganzen Anlage des Stückes nach nicht völlig zur Geltung kommt. Das Publikum hat das Stück durchgängig mit Beifall, die Kritik vielfach mit Kopfschütteln aufgenommen.

Ebenso erzielte der Wiener Kollege Josef Reiter mit seiner Oper „Der Bundschuh“ an der Hofoper einen grossen Erfolg. R., geboren 1862, ist seit 1886 in Wien Lehrer.

Litteratur.

Psychologie.

Prof. Dr. J. Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer. Aus dem Englischen übertragen von Dr. J. Stimpfl, Lehrer am Kgl. Schullehrerseminar zu Bamberg. 447 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1898. Pr. 4 Mk.

Das vorliegende Buch des bekannten englischen Psychologen trägt, wie der Übersetzer hervorhebt, ein internationales Gepräge. Alle hervorragenden psychologischen Werke der modernen Kulturvölker sind von Sully berücksichtigt worden. Die Resultate der experimentellen Psychologie sind soweit verwertet, als aus ihnen ein Massstab für die Sinnesthätigkeiten und individuellen Fähigkeiten der Schüler entnommen werden kann. In grösserem Umfange hat S. die Ergebnisse der Kinderpsychologie seiner Arbeit eingefügt. Die vier Hauptteile des Buches haben folgende Überschriften: Der Geist und seine Entwickelung — Die Entwickelung des Verstandes — Die Entwickelung des Gefühls — Die Entwickelung des Willens und des Charakters. Obwohl die Arbeit ganz auf der Höhe der Zeit steht und sich durch eine lichtvolle Darstellung besonders auszeichnet, hätten wir doch sehr gern eine grössere Berücksichtigung der Experimentalpsychologie gesehen. Namentlich hätten diejenigen Versuche eine Aufnahme verdient, die jeder Lehrer mit geringen Mitteln selbst anstellen kann. S. hätte damit der Erfüllung seiner Forderung vorgearbeitet, dass die Studierenden der Lehrerseminare in der psychologischen Beobachtung geübt werden sollen. Besonderen Nachdruck legt S. auf das individuell Besondere im Kinde und giebt in einem Anhange wertvolle Bemerkungen darüber. Das ist in unserer Zeit mit ihren nivellierenden Tendenzen sehr wichtig; denn das

Beste und für Individuum und Gemeinschaft Nützlichste sind hervorragende individuelle Eigenschaften. Die Erziehung wäre verfehlt, die anstrebte, die hervorstechenden Eigenschaften des Individuums, die sich in Anlagen und Neigungen kundgeben, auf das Niveau eines schematischen Durchschnittsmenschen einzurichten. So selbstverständlich dieser Gedanke ist, so kann man ihn doch bei den Missverständnissen, die den berechtigten sozialpädagogischen Bestrebungen entgegengebracht werden, nicht oft genug betonen. Ebenso wie uns die Richtung in S.s pädagogischen Denken zusagt, zollen wir auch der Darstellungsweise in dem vorliegenden Buche unsern vollen Beifall. Bei aller Gründlichkeit und Tiefe ist die Stoffanordnung durchsichtig und der Stil leicht verständlich. S.s „Handbuch der Psychologie" sowie seine „Untersuchungen über die Kindheit" sind klassische Werke der modernen psychologisch-pädagogischen Litteratur. — Trotz dieses rückhaltlosen Lobes müssen wir doch auf einige Punkte hinweisen, in denen S.s Darstellung von der bei uns herrschenden Terminologie abweicht. S. 3 findet sich in der Anmerkung folgende Definition: „Ein wissenschaftliches Gesetz — das von dem „Gesetz" eines Gesetzgebers sorgfältig unterschieden werden muss — ist eine Wahrheit über das Ereignen oder die Erzeugungsart von Dingen, welche so umfassend oder allgemein als möglich gemacht ist." Wir Deutsche bezeichnen als wissenschaftliches Gesetz einen Satz, der keine Ausnahme zulässt. Finden Ausnahmen statt, so hört der Satz auf, ein Gesetz zu sein; er ist dann nur eine Regel. Von den Beispielen, die S. seiner Definition beifügt, ist auch nach unserm Sprachgebrauch das Gravitationsgesetz ein Gesetz, dagegen das Prinzip der natürlichen Zuchtwahl kein Gesetz, sondern ein heuristisches Prinzip, das der Forschung als Leitfaden dient. Auch das Weber-Fechnersche Gesetz ist kein Gesetz, sondern ein heuristisches Prinzip. Das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, das Gesetz der Lichtbrechung und andere physikalischen Gesetze betrachten wir als Gesetze im eigentlichen Sinne, weil bei ihnen ebenso wie beim Gravitationsgesetze alle Beobachtungen und Versuche keine Ausnahme gezeigt haben. Mit S.s Definition des Gesetzes stimmt es überein, wenn er S. 19 sagt, dass durch Induktion Gesetze gewonnen werden. Das ist nur dann richtig, wenn die Reihe der induktiv behandelten Fälle willkürlich ihrem Begriffe nach so abgegrenzt wird, dass etwaige Ausnahmefälle unter den festgestellten Begriff nicht mehr zu subsumieren sein würden. Eine solche begriffliche Begrenzung ist aber häufig nicht möglich. Wir sind unserer geistigen Natur nach geneigt, induktiv gefundene Sätze zu allgemeiner Geltung zu erheben. Darin liegt eine beständig sprudelnde Quelle des Irrtums. Leider können wir auf die erkenntnis-theoretischen Gründe nicht näher eingehen, warum wir mit vollster Überzeugung z. B. dem Gravitationsgesetze allgemeine Geltung zuſchreiben. — Als durchaus ungenau müssen wir es bezeichnen, wenn S. S. 6 und S. 298 behauptet, dass die Logik „unsere intellektuellen Vorgänge reguliere." Durch Logik lernt niemand denken, sondern diese Wissenschaft vermittelt uns nur das Bewusstsein von den normalen Formen unsers Denkens. Dass die Logik dem Forscher bei Aufdeckung von Beweisfehlern, bei Feststellung der Anforderungen an Untersuchungsmethoden u. s. w. Unterstützung gewährt, soll gewiss nicht geleugnet werden. Dadurch wird sie aber noch nicht zum allgemeinen Regulator unserer intellektuellen Vorgänge. Letztere sind uns ebenso natürlich wie Essen, Trinken und Stoffwechsel. — Trotz dieser kleinen Mängel ist S.s Buch eine Leistung allerersten Ranges.

K. O. Beetz (Schuldirektor in Gotha), Einführung in die moderne Psychologie. I. Teil: Allgemeine Grundlegung. 424 S. mit 16 Illustrationen im Texte und 26 Abbildungen auf vierfarbigen lithographierten Tafeln und 4 Erläuterungstafeln. Osterwieck (Harz), A. W. Zickfeld, 1900. Pr. 4,80 Mk.

Mit diesem Buche beginnt der II. Bd. eines wissenschaftlichen Sammelwerkes, das in dem angegebenen Verlage unter dem Titel „Der Bücherschatz des Lehrers" erscheint. Der Herausgeber des Gesamtwerkes ist Herr Schuldirektor Beetz, der als den Zweck seines Unternehmens die „intellektuelle und materielle Hebung des Lehrerstandes" bezeichnet. Wir gestehen, dass uns Darstellungen allgemeiner Wissenschaften für einen einzelnen Stand weder sympathisch noch ganz unverdächtig sind. Der vorliegende 1. Teil des II. Bds. hat uns indessen angenehm enttäuscht. Beetz giebt zuerst eine historische Übersicht über die Entwickelung der Psychologie von der Religionsphilosophie des orientalischen Altertums bis zur Gegenwart, sodann

stellt er die Grundbegriffe der Psychologie und die Methoden der psychologischen Forschung fest und giebt endlich eine Darstellung der psychologischen Grundlehren. B. tritt nicht als Forscher in seinem Werke auf, sondern als Lehrer. Er trägt aber nicht die Ansichten einer bestimmten Schule vor, sondern giebt eine kritische Übersicht über die wichtigeren der hervorgetretenen Lehrmeinungen. Dadurch will er das eigne Urteil des Lesers herausfordern, den kritischen Blick schärfen und die Möglichkeit für die Herausarbeitung einer eignen Weltanschauung schaffen. Das Buch soll kein Buch zum Lernen, sondern ein Buch zum Studium sein. Dass die eigne Meinung des Verfassers sich dabei geltend macht und immer wieder hervortritt, ist ganz natürlich und gereicht dem Werke nicht zum Nachteile. B. hat selbst ein langes, tief eindringendes Studium der Psychologie hinter sich. Soweit es sich nicht um psychologische Kleinarbeit, die spezielle Punkte dieses Lehrgebietes betrifft, handelt, hat ihm die Litteratur zur Verfügung gestanden. In äusserst geschickter, überaus klarer Weise führt er in die Kenntnis der Entwickelung und des gegenwärtigen Standes der Wissenschaft ein, so dass ihm die Anerkennung nicht versagt werden kann, er sei seiner Aufgabe völlig gerecht geworden. Wer dieses Buch gründlich und mit kritischem Verständnis durcharbeitet, hat sich die Grundlage für das Studium der grossen Werke von Fechner, Wundt, Lipps, Höfler u. s. w. erworben. Die beigegebenen Zeichnungen sind sehr instruktiv und unterstützen die Auffassung des Studierenden aufs beste. — Manches in dem Buche hätten wir ausführlicher gewünscht, z. B. den Abschnitt über die Sprache, S. 167—168. Dort findet sich auch die ganz unhaltbare Behauptung, dass die Sprache „das vorzüglichste und zuverlässigste Erzeugnis der Psychologie“ sei. Offenbar hat B. einen richtigen Gedanken hier falsch ausgedrückt. Ausführlichere Darstellung hätten auch die Erklärungsversuche, welche sich auf das Verhältnis von Leib und Seele richten, verdient. Auch hinsichtlich mancher Auffassungen stimmen wir mit B. nicht überein. So erscheint uns der Grundbegriff der Kantschen Aprioritätslehre falsch wiedergegeben, wenn B. S. 31 behauptet, dass nach Kant „Vorstellungen und Erkenntnissätze dem Menschen angeboren sein sollen.“ Es handelt sich bei Kant nur um apriorische Anschauungs- und Denkformen, nicht um inhaltlich bestimmte Vorstellungen und Sätze. S. 46 ff. wird B. Joh. Müllers Lehre von den spezifischen Sinnesenergien nicht gerecht; jedenfalls folgt aus seiner Kritik nicht, dass nach Müllers Anschauungen der Verstand ein „autonomes“ Erkenntnisprinzip ist. Unrichtig ist es, dass Beneke bei seiner Kritik der Seelenvermögen sich durchaus auf Herbart gründen soll (vergl. meine Schrift: „Fr. Ed. Benekes Leben und Philosophie“, Bern, 1899, S. 201—202). Wir wollen diese Ausstellungen nicht vermehren; sie thun dem hohen didaktischen Werte der B.schen Arbeit keinen Abbruch.

Gabriel Compayré, Die Entwickelung der Kindesseele. Mit Erlaubnis des Verfassers nach der 2. Auflage des Originals übersetzt und mit ergänzenden Anmerkungen versehen von Chr. Ufer, Rektor der Gebr. Reichenbach-Bürgerschulen in Altenburg. 460 S. Altenburg, O. Bonde, 1900.

Das berühmte französische Werk über Psychologie des Kindes liegt hier in deutscher Bearbeitung vor und bildet den ersten Band der „Internationalen Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften“, welche von Herrn Ufer in Verbindung mit nambaften Gelehrten herausgegeben wird. Über Compayrés Buch irgend etwas Empfehlendes zu sagen, ist überflüssig, da es sich längst neben den Werken von Preyer, Bernard Perez, Sully u. a. einen Ehrenplatz in der psychologischen Litteratur erobert hat. Ufers Bearbeitung ist auf eine sehr gründliche Weise erfolgt. Man merkt beim Lesen nicht, dass man es mit einer Übersetzung zu thun hat. Sehr wertvoll sind die ergänzenden Bemerkungen Ufers, welche geschichtliche Notizen, Hinweise auf die Äusserungen anderer Schriftsteller, auf Spezialabhandlungen u. dergl. enthalten. Ufer hat sich durch seine Arbeit ein grosses Verdienst erworben; denn wir zweifeln nicht, dass alle, welche ein Interesse an der Kenntnis des kindlichen Seelenlebens und seiner Entwickelung nehmen, gern und mit grossem Nutzen Compayrés Buch in der vorliegenden Bearbeitnng studieren werden.

Dr. Fr. Tracy (Prof. zu Toronto in Canada), Psychologie der Kindheit. Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende

und Lehrer. Mit Erlaubnis des Verf. nach der 4. neubearbeiteten Auflage des Originals aus dem Englischen übertragen von Dr. J. Stimpfl zu Bamberg. Mit 28 Abbildungen im Text. 158 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1899. Pr. 2 Mk., geb. 2,40 Mk.

Tracys Arbeit ist dazu bestimmt, den Studenten, Seminaristen und Lehrern als Leitfaden beim Studium zu dienen. Das Buch soll keine vollständigen, umfassenden Kenntnisse vermitteln, sondern hauptsächlich zur Einführung in das neue Wissensgebiet der Kinderpsychologie behilflich sein. Diesen Zweck erfüllt es so gut, wie das überhaupt durch ein Buch von dem Umfange des vorliegenden möglich ist. Dr. Stimpfl hat deshalb recht daran gethan, das Buch auch der deutschen pädagogischen Welt allgemein zugänglich zu machen. In der Vorrede giebt der Herausgeber eine gedrängte Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Erforschung des kindlichen Seelenlebens; dem Texte hat er eine Reihe von Abbildungen eingefügt, die den Wert des Buches zweifellos erhöhen. Was nun Tracys Arbeit selbst betrifft, so berücksichtigt der Verf. die gesamte Litteratur des behandelten Gegenstandes. Die Darstellung ist überaus klar und ansprechend. Indessen können wir der Stoffanordnung unsern Beifall nicht zollen. Tracy behandelt in 6 Kapiteln der Reihe nach folgende Themata: „Die Sinne, der Verstand, die Gefühle, der Wille, die Sprache, die ästhetischen, moralischen und religiösen Vorstellungen.“ Leider gruppieren die meisten Kinderpsychologen die Resultate der bisherigen Untersuchungen nach den geistigen Grundkräften des Kindes. Eine Vorstellung von der geistigen Verfassung des normalen Kindes in einem bestimmten Lebensalter wird dadurch in dem Studierenden nicht erzeugt. Und doch wäre das gerade die Hauptaufgabe eines kurzen Lehrbuches. Nur bei Darstellung der Sprachentwickelung macht Tracy den Versuch, ein Bild der ersten 24 Monate zu geben, indem er die kindlichen Sprachäusserungen durch 4 Perioden, jede zu 6 Monaten, verfolgt. So anerkennenswert dieser Versuch einer chronologischen Stoffanordnung ist, so muss doch bedacht werden, dass die Sprache nicht das einzige Ausdrucksmittel der psychischen Prozesse im Kinde ist. Noch giebt es leider keine Bearbeitung der neuesten Kinderpsychologie, bei welcher der chronologische Gesichtspunkt die Darstellung beherrscht, obwohl mehrfach die Forderung einer solchen, u. a. von Ufer und dem Rezensenten, erhoben worden ist. Wir verkennen die Schwierigkeit einer solchen Darstellungsweise durchaus nicht, sind aber der Meinung, dass das angehäufte Beobachtungsmaterial, das bald die planmässige Forschung zu überwuchern droht, bereits für die geforderte Bearbeitung ausreicht. — Unter den gegenwärtigen Bearbeitungen der Kinderpsychologie empfiehlt sich Tracys Arbeit ganz besonders durch ihre Klarheit und Kürze.

K. Hemprich (Rektor der Bürgerschule in Freiburg a. U.), Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. 42 S. (Päd. Bausteine, Heft 8.) Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt (Oesterwitz & Voigtländer). Pr. 0,80 Mk.

Diese kleine Schrift enthält die Ergebnisse der heutigen Kinderpsychologie, die der Verfasser für Unterricht und Erziehung nutzbar zu machen sucht. Auch teilt er einige interessante Äusserungen des kindlichen Geistenslebens mit, die er selbst beobachtet hat. Die praktischen Lehrsätze und Forderungen, zu denen er gelangt, sind längst nichts Neues mehr, wenngleich sie durch die heutige Wissenschaft eine festere Stütze erhalten. Sie drängen sich aber dem Studierenden der kinderpsychologischen Werke von selbst auf. Was der Verfasser über Gefühl und Charakter des Kindes sagt, möchten wir nicht unwidersprochen lassen. S. 29 heisst es: „Das erste Zeichen für das Gefühlsleben des Kindes ist der krasseste Egoismus. Wenn wir ihm die Saugflasche wegnehmen, ehe es vollständig befriedigt ist, zeigt es gar heftig seinen Groll gegen diese ‚menschliche Hemmung‘.“ — „Früh zeigt sich der hässliche Neid. Das Kind gönnt andern die Leckerbissen nicht.“ Von Egoismus kann man hier nur reden, wenn man die Bedeutung dieses Wortes weiter fasst, als es gewöhnlich geschieht. Der Säugling führt ein vorwiegend vegetatives Leben; sein Verhalten ist diktiert von seinen Bedürfnissen, denen Vorstellungen moralischer Art nicht zur Seite gehen. Ja, selbst die „Vorstellung“ seines Ich fehlt ihm noch. Deshalb darf man das tadelnde Attribut „krassester Egoismus“ dem Säuglinge nicht beilegen. Auch neidisch im eigentlichen Sinne sind kleine

Kinder nicht. Daraus, dass sie Leckerbissen für sich begehren, folgt noch nicht, dass sie dieselben andern missgönnen. Wirklicher Neid kann nur dort entstehen, wo das Kind andern Kindern seiner Umgebung gegenüber zurückgesetzt wird, oder wo es mit wohlhabenderen und besser gepflegten Kindern in häufigem Umgang steht. Neid ist die Frucht falscher Erziehung, aber kein ursprüngliches Gefühl des Kindes. — S. 4 wird den Kindern nachgesagt, dass sie sich genieren oder verstellen, wenn sie merken, dass man sie ausforschen will. Das erstere geben wir zu, das letztere nicht. Ein Kind fürchtet nichts so sehr als Spott und Gelächter, weil ihm dadurch seine Unvollkommenheit und Ohnmacht in niederdrückender Weise zum Bewusstsein kommen. Deshalb wird das Kind den von ihm bemerkten Beobachtungen Erwachsener gegenüber verlegen sein und möglichst alle Äusserungen unterdrücken; aber es ist nicht imstande, sich zu verstellen. Denn wirkliche Verstellung schliesst so zusammengesetzte psychische Prozesse in sich, wie sie bei einem Kinde unter 6 Jahren kaum vorkommen dürften. Nicht nur die Vorstellung seines wirklichen Zustandes muss klar sein, sondern auch die des gewünschten. Sodann muss es für diesen, wenn es ihn zur Erscheinung bringen will, die angemessenen Ausdrucksmittel wählen. Dazu sind glücklicherweise viele Erwachsene nicht einmal imstande. Die Verstellung ist gewiss eine Kunst, die nicht jeder lernt. Wo ein Kind Verstellung zeigt, ahmt es das Verhalten älterer Personen nach. Wir müssen uns hüten, in Anlehnung an überlebte Anschauungen dem Kinde allerhand unmoralische Neigungen nachzusagen. Bekanntlich hat in neuerer Zeit Dupanloup, der frühere Bischof von Orleans, das Kind zum Ausbund von Sündhaftigkeit gestempelt. — Ungereimt erscheint es, die Sinne als „Handwerkszeuge" der Seele zu bezeichnen.

W. Ament, Die Entwickelung vom Denken und Sprechen beim Kinde. Mit 5 Kurven und 4 Kinderzeichnungen. 213 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1899. Pr. 2,40 Mk., geb. 2,80 Mk.

Der jugendliche Verfasser hat in der vorliegenden Schrift eine ausgezeichnete Arbeit geliefert. Ihm kam es darauf an, zu untersuchen, wie sich die Worte und ihre Verknüpfungen beim Kinde entwickeln, und auf welchem Wege sie zur Repräsentation von Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen werden. Diese Doppelaufgabe findet ihre Bearbeitung auf zwei getrennten Wissenschaftsgebieten: auf dem der Sprachwissenschaft und dem der Kinderpsychologie. Die vielfachen Berührungen zwischen Sprach- und Denkentwickelung werden von dem Verfasser dargelegt. Nach einer kritischen Betrachtung der bisherigen Methoden und einem historischen Rückblick kommt er zu der Forderung, dass künftig die Kindersprache als wissenschaftliches Objekt den Sprachforschern zuzuweisen, die Kinderpsychologie aber auf die Stufe erklärender Forschung zu heben ist. Als notwendig bezeichnet der Verfasser die scharfe Trennung zwischen der reinen und angewandten Kinderpsychologie. Die reine kinderpsychologische Forschung soll den Fachpsychologen, die praktische Kinderpsychologie, d. h. die Verwertung der wissenschaftlich gewonnenen Resultate, soll dem Pädagogen überlassen sein. Nachdem Ament die Wort- und Sachvorstellungen und deren Assoziationen dargelegt und die Entwickelung der Wortform durch die Vorstufen des Schreiens und Lallens hindurch verfolgt hat, findet er Haeckels biogenetisches Grundgesetz auch auf diesem Entwickelungsgebiete bestätigt. Das Gesetz ist hier folgendermassen zu formulieren: „Die ontogenetische Entwickelung der Sprache ist eine kurze Wiederholung der phylogenetischen." Ament behandelt ausführlich die Laut- und Wortbildungslehre der Kindersprache, stellt eine statistische Übersicht der ersten 200 Begriffe eines Kindes auf, zeigt, wie die Wortbedeutung erworben wird, und wie endlich mit den Urteilen die eigentliche geistige oder logische Entwickelung des Kindes beginnt. Zum Schluss bespricht der Verfasser die Entwickelung der Stilistik und die „Gesamtbedeutung des kindlichen Denkens und der kindlichen Weltanschauung." — Mit gleicher Gründlichkeit und in gleichem Umfange ist die Entwickelung des kindlichen Sprechens und Denkens bisher noch nicht behandelt worden. Aments Arbeit ist ihrem Inhalte nach ein bedeutender Fortschritt der Wissenschaft. Ihre Hauptbedeutung liegt aber in der konsequenten Festhaltung kritisch herausgearbeiteter methodischer Prinzipien. Nicht einverstanden sind wir mit der Trennung in reine und angewandte Kinderpsychologie. Einmal wird eine solche scharfe Trennung kaum durchführbar sein;

andererseits ist zu bedenken, dass die praktischen Bedürfnisse der Forschung oftmals neue Ziele und Aufgaben diktieren.

Dr. E. Rzesnitzek (Lehrer a. d. Taubstummenanstalt z. Breslau)*), Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kindersprache. 35 S. Breslau, G. P. Aderholz, 1899. Preis 0,90 Mk.

Diese kleine Schrift ist eine Züricher Inauguraldissertation und einige Monate vor der Amentschen Arbeit niedergeschrieben worden. Beide Verfasser haben also völlig unabhängig von einander gearbeitet. Rzesnitzek steht als Taubstummenlehrer eine grosse Zahl von Beobachtungen zu Gebote; dagegen hat er eigne systematische Versuche, die zu neuen Ergebnissen geführt hätten, augenscheinlich nicht angestellt. Ihm schwebte als umfassende Aufgabe vor, die methodologische Begründung des Taubstummenunterrichts zu finden. Für die Lösung dieser Aufgabe stellte sich ihm eine klare Einsicht in die psychische Entwickelung der Sprache des vollsinnigen Kindes als notwendige Grundlage heraus. In der vorliegenden Schrift hat er die Forschungsresultate von W. v. Humboldt, Lazarus, Steinthal, Max Müller, Lombroso, Compayré, Whitney, Romanes, Gutzmann u. a. in geschickter und scharfsinniger Weise verwertet, um eine klare Einsicht in die kindliche Sprachentwickelung zu gewinnen. Rzesnitzek berücksichtigt vornehmlich die beiden ersten Lebensjahre des Kindes. Dankenswert ist es, dass er der sinnes- und sprach-physiologischen Entwickelung eine gründliche Darstellung widmet. Dem von ihm S. 28 formulierten Gesetz: „Je stärker die Bewegungsempfindung bei der Hervorbringung eines einmal eingeübten Lautes ist, desto sicherer ist das Verbleiben dieses Lautes," muss bedingungslos zugestimmt werden. Übrigens ist dieses Gesetz durchaus einstimmig mit der Einsicht, die wir in das Wesen der Assoziationen überhaupt haben. — Rzesnitzeks Schrift ist ein anerkennenswerter Beitrag zur Kinderpsychologie; sie ergänzt die Darstellung Aments nach der psychologischen Seite hin sehr wesentlich.

Dr. Th. Kistiakowski, Gesellschaft und Einzelwesen. Eine methodologische Studie. 205 S. Berlin, O. Liebmann. Preis 4 Mk.

Der Verfasser hat sein gründliches Werk den Herren Prof. Windelband und Dr. Simmel gewidmet. Schon hieraus kann der Eingeweihte die Denkrichtung des Verfassers erkennen; dieselbe ist von Kant wesentlich beeinflusst. Kistiakowski kommt es darauf an, an der Hand logischer Kategorien methodische Prinzipien und Unterscheidungen für die sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu gewinnen. Sind einmal allgemein logische Gesichtspunkte festgestellt, so ist dadurch eine solche Teilung der Gesamterscheinung des sozialen Lebens in einzelne Gebiete ermöglicht, die der Forschung die Aussicht auf Erkenntnis der sozialen Gesetzmässigkeit eröffnet. Eine Teilung des ganzen vorliegenden Wissenschaftsobjektes nach Gebieten, die in sich eine reale Gleichartigkeit aufweisen, ist unfruchtbar, weil eine wirkliche Isolierung dieser Gebiete gegen einander nicht möglich ist. Wie die moderne Psychologie die Bewusstseinsfunktionen und deren Assoziation „ohne Seele" betrachtet, so muss die Gesellschaftswissenschaft die gesellschaftlichen Zusammenhänge ohne Rücksicht auf den Staat und andere äusserlich bindende Formen untersuchen. Sehr treffend ist die Kritik, die der Verfasser dem Gebrauch der Analogien in der Sozialwissenschaft angedeihen lässt. Namentlich weist er die Analogie zwischen Gesellschaft und Organismus, die in neuerer Zeit durch Schäffle populär geworden ist, zurück. Die Analogie ist ein Mittel der Verdeutlichung; sie kann bestenfalls ein heuristisches Prinzip sein, aber niemals zum Beweise dienen. Die Analogie von Gesellschaft und Organismus ist kein Leitfaden für die Forschung, da ein durchgängiger Parallelismus der Funktionen nicht besteht. Leider kann auf den reichen Inhalt des Buches hier nicht näher eingegangen werden. Kistiakowski hat ein in Zukunft unentbehrliches und bequemes Hilfsmittel für jeden geschaffen, der auf dem Gebiete der Gesellschaftswissenschaft selbständig arbeiten will.

Berlin. Dr. Otto Gramzow.

*) Seit kurzem Kreisschulinspektor in Peiskretscham.

Prof. Franz Fauth, Das Gedächtnis. (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. I. Bd., 5. Heft.) IV u. 88 S. Berlin, Reuther & Reichard, 1898. Preis 1,80 Mk.

Bereits vor zehn Jahren hat uns der Verfasser mit einem anregenden Buche über das Gedächtnis (Gütersloh, 1888) beschenkt. Heute behandelt er sein Thema nach ähnlichen Gesichtspunkten, berücksichtigt aber die inzwischen erschienene Litteratur, die, namentlich was die naturwissenschaftliche Seite der Lehre vom Gedächtnis betrifft, vieles Bemerkenswerte aufzuweisen hat. Im ersten Abschnitt (S. 2—15) giebt er eine geschickt abgefasste Orientierung über die hierher gehörigen Partien des Ziehenschen Leitfadens der physiologischen Psychologie und knüpft hieran einige Bemerkungen über die Unzulänglichkeit der dort vertretenen Grundauffassung, worauf er dann im zweiten und dritten Abschnitt (S. 16—25—49) seine Auffassung bezüglich des unbewusst wirkenden und des bewussten Gedächtnisses entwickelt. Der letzte Abschnitt (S. 50—88) enthält Pädagogisches: 1. Vorbereitende Pflege des Gedächtnisses, 2. die verschiedenen Arten des Gedächtnisses im Unterricht, 3. Behandlung des Gedächtnisses im Unterricht, 4. das Gedächtnis im Sprachunterricht. — Manche Partien hat der Verfasser aus der älteren Schrift herübergenommen, freilich nicht ohne sie entsprechend zu ergänzen. Doch kommt dem Ganzen eine etwas straffere Diktion zu statten. In pädagogischer Hinsicht ist es nach wie vor ein Mangel der sonst so lehrreichen Arbeit, dass sie in der Hauptsache nur die Verhältnisse und Bedürfnisse des Gymnasiums berücksichtigt. Zwar giebt sich hin und wieder Gelegenheit, das allen Schulen Gemeinsame zu berühren; doch genügt das nicht für eine Spezialarbeit aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie. Wir hätten uns die Sache so gedacht: es würde für jedes Unterrichtsfach gezeigt, welchen Anteil das Gedächtnis an der Bewältigung und Assimilation des jeweiligen Stoffgebietes habe, und zwar würde das verfolgt von den ersten Anfängen absichtlicher Einwirkung bis ins letzte Schuljahr. Dabei hätten unter anderm auch die bekannte Streitfrage über die Methode des ersten Rechenunterrichts und die Frage, ob bei der Orthographie das verbo-visuelle oder das muskuläre Gedächtnis oder beide zusammen wirksam seien, eine gebührende Behandlung zu erfahren. Die Bedeutung des Gedächtnisses für den Lernprozess wird ja bei den verschiedensten Anlässen berührt; aber es wäre wünschenswert gewesen, dass der Verfasser seine diesbezüglichen Anschauungen zunächst als Beitrag zur allgemeinen Didaktik, etwa in Anlehnung an die fünf formalen Stufen, dargelegt hätte. Gegen einzelne Ausführungen können wir Bedenken nicht unterdrücken, so, wenn der Verfasser meint, die Induktion eigne sich mehr für die Anfangsklassen, während doch die Grundrichtung überall, sogar bis hinauf zur Hochschule, eine induktive sein muss. Auch ist es nicht richtig, zu behaupten: „Das Einprägen ist Sache der Deduktion (S. 83). Die Anwendung einer Regel ist Deduktion, nicht aber das Einprägen, das weder Induktion noch Deduktion ist. Aber selbst in Anbetracht dieser Mängel darf man über die vorliegende Arbeit nicht gering denken; sie bietet des Belehrenden und Anregenden sehr viel. — Angeführt sei schliesslich noch eine Stelle von prinzipieller Bedeutung. Der Verfasser schreibt auf S. 15: „Das, was uns die assoziative Psychologie giebt, halte ich für ungemein wertvolles Material, das wir benützen müssen. Aber ich glaube, wir kommen vorläufig auf dem Gebiet der praktischen Psychologie weiter, wenn wir die Annahme der physiologischen Psychologie über die Vorgänge in dem Gehirn noch ergänzen durch eine naive Benutzung dessen, was uns unser bewusstes Seelenleben unter der Voraussetzung, dass es eine Seele als Träger und einigenden Mittelpunkt hat, darbietet. Vor allem glaube ich, dass wir auf dem Gebiete der Pädagogik vorläufig dieser praktischen Seelenlehre nicht entraten können. Wenn wir unsern Schülern die Ansichten der assoziativen Psychologie ohne jede Ergänzung als Weltanschauung überliefern würden, so fürchte ich, dass wir die allerübelsten praktischen Erfahrungen machen würden. Die Pädagogik ist aber auch vor allem eine praktische Wissenschaft und eine Kunst. Deswegen sind die Verschiedenheiten in der wissenschaftlichen Erklärung der in Rede stehenden seelischen Vorgänge nicht so wichtig. Die Hauptsache ist, dass wir in der praktischen Anwendung uns verständigen."

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Litteratur des Deutschunterrichts.

V. Studium der deutschen Sprache und der deutschen Litteratur.*)

„Alles, was die lateinische Grammatik als merkwürdig verzeichnet und benannt hat, ist auch aus dem Deutschen festgestellt und gewissenhaft benannt; umgekehrt ist das Deutsche, dem im Lateinischen kein Gegenbild entspricht, nicht nur meist nicht benannt, sondern oft noch gar nicht eigentlich gekannt.“ So schreibt Professor Dr. Ludwig Sütterlin in der Vorrede (S. X) zu seinem Buche: Die deutsche Sprache der Gegenwart (ihre Laute, Wörter und Wortgruppen). Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. (Leipzig, 1900, R. Voigtländers Verlag. 381 S. Pr. 5,60 Mk., geb. 6 Mk.). Ein Buch, das mit dem Anspruch auftritt, oben erwähnten Übelstand zu beseitigen, das eine wirklich deutsche Sprachlehre sein will, verdient auch in der „D. Sch.“ volle Beachtung und darf etwas mehr Raum beanspruchen als Alltagserscheinungen. Den Gegensatz zwischen lateinisch-deutscher und deutscher Sprachlehre unter Benutzung des Sütterlinschen Werkes darzulegen, würde allerdings eine besondere, wie mir scheint, nicht überflüssige Arbeit erfordern. Hier muss ich mich damit begnügen, die Hauptpunkte hervorzuheben, um dem Leser eine Vorstellung von dem zu geben, was das Buch bietet. Zunächst bestimmt der Standpunkt die ganze Arbeitsmethode des Verfassers. Er sieht seine Aufgabe nicht darin, zu einem fertigen, eben von der lateinischen Grammatik übernommenen System Beispiele aus der Muttersprache beizubringen, sondern er steht der Sprache gegenüber, wie der Naturforscher vor einem Lebewesen, der Geograph vor einem Lande, das er erforschen will. Darum stellt S. neue Gruppen sprachlicher Formen, neue Bezeichnungen auf (s. u.); darum tritt er nicht als gesetzgebender Grammatiker auf, sondern erkennt Übergänge, Entwickelungen als notwendig und berechtigt an. So erklärt er S. 291 die Ausdrucksweisen „Er zeigt sich als ein belesener Beurteiler“ und „als einen belesenen Beurteiler“ für gleichberechtigt und gut deutsch. Ja, manchmal scheint er mir in dieser Anerkennung des sprachlichen Fortschrittes zu nachsichtig zu sein, so wenn er S. 324 die wohl nur süddeutsche Form: „Wem ist das Buch?“ ohne weiteres neben „alles gehört ihm“ stellt. — Auch für den Umfang des Gebietes, das S. bearbeitet, ist sein Standpunkt entscheidend gewesen. „Sprache der Gegenwart“ ist ihm keineswegs bloss die gegenwärtige Schriftsprache. Sie ist, eben weil man sie Jahrhunderte hindurch nach Gesetzen behandelte, die ihr wesensfremd waren, zu einer papierenen geworden, zu einer im gewissen Sinne toten, die ihre berufenen und unberufenen Hüter ängstlich von jeder Vermischung mit der Volks- und Umgangssprache fernhielten, die sie höchstens durch halblateinische Redewendungen zu verschönern trachteten. Für S. gehört zur „Sprache der Gegenwart“ auch die Mundart und die Haussprache. Ihnen entnimmt er sehr viele Beispiele. Für die Schriftsprache boten sie ihm C. F. Meyers, G. Freytags und Bismarcks Schriften. Aber die Sprache ist auch etwas Gewordenes; darum berücksichtigt S. auch die Sprache der Klassiker, besonders Lessings, mehr noch Luthers, und begründet die wichtigsten Erscheinungen geschichtlich. Diese sprachgeschichtlichen Abschnitte sind kurz und übersichtlich gehalten. Sie sollen nur eine Nebenrolle spielen, nämlich zeigen, wie die „Sprache der Gegenwart“ entstanden ist. Sie werden nach ihrem Unfange durchaus für diesen Zweck ausreichen, indessen dem, der geschichtlicher Grammatik ganz fern steht, durch ihre Kürze bisweilen schwer verständlich sein. Den sogenannten „Erstarrungen“, von H. Paul als „Isolierungen“ bezeichnet, schenkt S. besondere Beachtung. — Endlich hat den Verfasser sein grundsätzlicher Standpunkt auch dazu vermocht, sich durchweg deutscher Fachausdrücke zu bedienen. Sein Werk dürfte die erste wissenschaftliche Sprachlehre sein, die diesen Versuch wagt. Man kommt, wie S. im Vorworte (S. IX) sagt, „bei gutem Willen und etwas Nachdenken auch so durch.“ Ja, „für eine Reihe dem Deutschen eigentümlicher Erscheinungen“ liessen sich doch „keine fremden Ausdrücke“ finden. Im allgemeinen hat der Verfasser die vom Allg. deutschen Sprachvereine vorgeschlagenen Bezeich-

*) Vergl. Deutsche Schule III, S. 118, 252, 715; IV, S. 319.

nungen angewandt; hie und da weicht er ab, so wenn er für Eigenschaftswort Beiwort, für Zahlwort Umfangsbezeichnung wählt. — In einer kurzen Einleitung (S. 1—18) behandelt S. Begriff und Wesen der Sprache und der Sprachlehre und giebt einen Überblick über die Entwickelung der deutschen Sprache. Teil I (S. 19—67) bietet sodann die Lautlehre, II (S. 68—234) die Wortlehre (A. Wortbildung, B Wortbiegung), III die Wortgruppe. Die Lautlehre wird durch 2 Tafeln mit 12 guten Abbildungen unterstützt. In der Wortlehre wird im allgemeinen wie bei Betrachtung der einzelnen Wortarten immer erst von der Bedeutung, dann von der Form gehandelt.*) „Wortgruppe“ bezeichnet für S. einen Begriff, der dem des „Satzes“ übergeordnet ist. Beide sind der sprachliche Ausdruck für Verbindungen zusammengehöriger Vorstellungen. Der Unterschied besteht darin, dass der Satz „dem Sprechenden und dem Hörenden als ein zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes erscheint“ (S. 306).**) Daher bezeichnet S. den Satz auch als „geschlossene Gruppe“. Weil ihm zu dem Begriffe des Satzes kein Formmerkmal gehört, so ist er berechtigt, Ausdrücke wie: „Zu Befehl! Feuer! Selbstverständlich. Freilich!“ (S. 317) als „eingliedrige Sätze“ zu betrachten. „Ein Mann ein Wort. Träume Schäume. Ein fleissiger Junge, der Karl! Lumpenhunde die Reiter!“ (S. 322) sind nach S. Sätze, in denen die Aussage durch ein Hauptwort gebildet ist. Dadurch wird für ihn der Begriff des „verkürzten“ Satzes überflüssig. Allerdings erwächst das Bedenken, Ausdrücke wie „Rechne!“ (S. 236), „Freilich“ (S. 317), dem Begriffe der Wortgruppe unterzuordnen. Diese Auffassung vom Wesen des Satzes mag zugleich eine Probe sein von dem psychologischen Zuge, der durch das ganze Buch weht. Der zusammengezogene Satz, die Kopula, der Infinitivsatz u. a. Altertümer, die schon Kern bekämpfte, haben in Sütterlins Buch keine Stelle gefunden. Dagegen führt er neu ein die Begriffe der Nebenaussage, der Aussagebeifügung, der Satzreihe. Die Ergänzung oder Erweiterung umfasst bei ihm auch die Umstandsbestimmungen. Sehr gründlich ist auch die Betonung dargestellt.***)

Alles in allem scheint mir S.s Buch geeignet, eine Hauptquelle für die deutsche Schulgrammatik der Zukunft zu werden. Hier haben wir, was wir brauchen und suchen: Vereinfachung des Systems, wissenschaftliche Gründlichkeit, Berücksichtigung des Sprachinhalts, Betrachtung der gegenwärtigen Sprache als einer werdenden und einer gewordenen. Auch den Kollegen, die sich auf eine Lehrerprüfung vorbereiten, sei das Werk in erster Linie empfohlen; allerdings werden sie gut thun, sich auch mit der „landläufigen“ Grammatik vertraut zu machen. Ganz besonders dürfte aber das Buch geeignet sein, dem Seminarunterrichte zu Grunde gelegt zu werden. Dafür spricht auch der Umstand, dass der Verfasser den deutschen Unterricht an einer Lehrerinnenbildungsanstalt erteilt und sein Werk zunächst für seine Schülerinnen schrieb.

Quedlinburg. E. Wilke.

(Schluss folgt.)

---

*) Hier und da wäre wohl etwas grössere Ausführlichkeit, namentlich auch Erklärung mundartlicher Bildungen zu wünschen. Was bedeutet z. B. „öhmden“? (S. 125. — „Öhmd“, mhd. â-mât von mähen, eigentlich die übbriggebliebene Mahd, ist der Nachschnitt des Grases. Der Herausgeber.). Die Mehrzahl „Stiften“ (S. 162) hat jedenfalls geringe Verbreitung; ich finde diese Form bei Duden, Matthias, Heyne, Kluge, Paul nicht verzeichnet. Zu den schwachen Zeitwörtern, die in neuerer Zeit den Umlaut annehmen, gehört ausser jagen und fragen (S. 203), leider auch fassen. Die Regel: „Nicht bezeichnet wird die Mehrzahl bei Hauptwörtern, die mit einem bestimmten Grundzahlwort verbunden sind, besonders männlichen und geschlechtslosen, seltener weiblichen: zwei Mass, drei Glas, ferner vier Fuss“ u. s. w. (S. 162), ist zu weit. — „Habe“ und „hatte“ (S. 196) gehen wohl nicht auf unverwandte Wurzeln zurück. — mansionarium (S. 75) ist Druckfehler für mansionarius.

**) Eine ähnliche Erklärung giebt Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 99. Für die Schule möchte ich einstweilen doch an der von Kern verfochtenen Auffassung festhalten, wonach der Satz „sprachlicher Ausdruck eines Gedankens mit Hilfe eines finiten Verbums“ ist. Die deutsche Satzlehre, 1883. S. 103.

***) Zwei Bemerkungen: Mir ist nur die Betonung Hansnárr bekannt, während S. nur die Hánsnarr anführt (S. 250). Der Satz (S. 308): „Das einzelne Wort hat keine eigne Betonung“ kann missverstanden werden, redet doch § 84 ausführlich vom „Wortton“.

Litterarische Notizen.

Der Ende v. J. erschienene 8. Band der Pestalozzi-Ausgabe Seyffarths enthält eine grössere Anzahl kleinerer Schriften politischen und pädagogischen Inhalts aus den Jahren 1793 bis 1802, darunter auch einige bisher ungedruckte. — Der noch ausstehende 9. Band wird u. a. eine nach Manuskripten aus dem Nachlasse Krüsis vervollständigte Ausgabe der bisher nur in Bruchstücken bekannten Schrift „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend“, bringen. Die Kenner der Werke Pestalozzis halten sie für eine der lichtvollsten Darlegungen der pädagogischen Ideen des Meisters. Seyffarth lässt die genannte Schrift ihrer hervorragenden Bedeutung wegen auch in Sonderausgabe erscheinen (Verlag von C. Seyffarth in Liegnitz. Pr. 1,50 Mk.).

Oberschulrat Israel bearbeitet für die von Prof. Kehrbach herausgegebenen „Monumenta Germaniae Paedagogica“ eine „Pestalozzi-Bibliographie“.

Der „Österreichische Schulbote“, die älteste pädagogische Volksschulzeitung Österreichs, vollendete mit Ende 1900 das 50. Jahr ihres Bestehens. Begründet wurde sie seinerzeit auf Veranlassung der obersten Unterrichtsverwaltung. Der jetzige Herausgeber ist der als pädagogischer Schriftsteller bestens bekannte Bürgerschuldirektor und Bezirksschulinspektor Franz Frisch in Marburg a. Dr.

Die 1827 von Adolf Diesterweg begründeten „Rheinischen Blätter“ traten mit Beginn des neuen Jahres in ihren 75. Jahrgang ein.

Die Redaktion der pädagogischen Zeitschrift „Haus und Schule“ (Verlag von Carl Meyer in Hannover) wurde von dem Provinzialschulrat Dr. K. Leimbach übernommen. Der Genannte, der als pädagogischer Schriftsteller in weiteren Kreisen bekannt ist, leitete früher bereits ein Schulblatt, das die Interessen des „Evangelischen Schulvereins“ vertrat.

Die Lehrmittelcentrale in Wien, die seit 7 Jahren in Erfüllung ihrer Aufgabe, die Schulen Österreichs mit brauchbaren Lehrmitteln zu versehen, eine höchst anerkennenswerte Thätigkeit entfaltet, giebt jetzt ein eignes Organ „Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen“ unter der Leitung des sachkundigen Seminarlehrers Rob. Neumann heraus.

Bei Teubner in Leipzig erscheint seit November ein „Centralblatt für Volksbildungswesen“, herausgegeben von Dr. Lampa, Privatdozenten an der Universität Wien (jährl. 12 Nrn. für 3 Mk.), ein Organ für die Gebiete der Hochschulkurse, des volkstümlichen Vortragswesens, des Volksbibliothekenwesens, der volkstümlichen Kunstpflege und verwandter Bestrebungen. Die Doppelnummer 1/2 (40 S.) zeichnet sich durch reichen Inhalt aus.

Von unserm Mitarbeiter Professor Th. Krause erschienen kürzlich unter dem Gesamttitel „Über Musik und Musiker“ (Berlin, Mittler u. S.) drei im Saale des Königl. Akademischen Instituts für Kirchenmusik gehaltene Reden: 1. auf Robert Radecke, 2. auf Albert Löschhorn, 3. zur Jahrhundertwende — eine gehaltvolle Veröffentlichung, die auch betreffs der Darstellung die Vorzüge aufweist, durch die sich die Schriften und Reden des Verfassers auszeichnen.

Die jüngst erschienene Schrift Hans Fischers: „Adalbert Falk, Preussens einstiger Kultusminister. Blätter aus der Einsamkeit“ (mit einem guten Bilde Falks. 87 S. Hamm i. W. Griebsch, 1900. Pr. 1,25 Mk.) enthält nicht eine Biographie des verdienten Staatsmannes, sondern nur Skizzen und Umrisse, Bilder aus den stillen Tagen in Hamm. Der Verfasser, der in dieser Zeit vielfach Gelegenheit hatte, mit Falk persönlich zu verkehren, war zu dieser Aufgabe besonders berufen. Er hat sie einfach und anspruchslos, aber — F. war einst selbst Lehrer — mit Herzenswärme und einem intimen Verständnis für die innere Grösse des schlichten Mannes gelöst. Zur Charakteristik Falks bringt das Schriftchen die wertvollsten Beiträge. Möge es unter den preussischen Lehrern viele Leser finden!

Ein originelles neues Verlagswerk der Firma F. Hirt in Breslau ist die „Lebens- und Amtschronik“, ein Stammbuch für den Lehrer, das ihm Gelegen-

heit bieten soll, alles was er, von der Seminarzeit an, im persönlichen und amtlichen Leben Bemerkenswertes erfährt, für sich und seine Nachkommen zur Erinnerung einzutragen. Das künstlerisch ausgestattete Album, das einen stattlichen Quartband bildet, kostet, in Naturleinen gebunden, mit Aufbewahrungskarton 6 Mk. Vorläufig ist nur eine Ausgabe für evangelische Lehrer erschienen.

Eine neue Auswahl von Friedr. Gülls „Kinderliedern" ist, gemeinschaftlich bearbeitet vom Münchener und vom Hamburger Jugendschriftenausschusse, bei Bertelsmann (Gütersloh) erschienen (Pr. 0,70 Mk.).

Unser schlesischer Poet und Amtsgenosse Philo vom Walde (eigentlich: Johannes Reinelt in Neisse) hat unter dem Titel „Leutenot" ein Epos in schlesischer Mundart herausgegeben (Grossenhain und Leipzig, Baumert u. Ronge. Pr. 2,50 Mk.). Die Dichtung erzählt die traurige Geschichte des Weber-Hansel, eines gottbegnadeten Knaben, der aber in dem sozialen Elend, in das das Schicksal ihn gestellt, an Leib und Seele zu Grunde geht. Neben dem Traurigen hat aber auch, wie es sich für eine schlesische Dichtung schickt, der Humor sein Recht gefunden, und in den eingestreuten prächtigen Wander- und Schelmenliedern hat Reinelt wieder einmal seine echte poetische Begabung erwiesen.

Die preisgekrönte Dichtung „Hans Stock, der Schmied von Ochsenfurt", die als 11. Band von Lohmeyers Jugendbücherei (Verlag von J. F. Lehmann in München) erschienen ist, hat den Münchener Kollegen Ernst Weber zum Verfasser. Vor zwei Jahren wurde der junge Dichter bereits durch den Augsburger Schillerpreis ausgezeichnet.

Warme Empfehlung verdient der illustrierte „Tierschutzkalender" des „Berliner Tierschutzvereins" (Berlin SW, Königgrätzerstr. 108), der auch in diesem Jahre wieder erschienen ist und sich vorzüglich zur Verbreitung unter der Jugend eignet. Das Büchlein kostet 5 Pfg.; bei Bezug von 100 Stück werden 10 Freiexemplare geliefert.

Eingegangene Schriften.

Nachtrag zum Dezemberheft.

Vollmer und Heinemann, Statistisches über das Volksschulwesen im Herzogtum Braunschweig. 32 S. Braunschweig, J. H. Meyer, 1900. Pr. 75 Pf.

Eine dankenswerte Zusammenstellung, veranstaltet zur Feier des 50jährigen Bestehens des Braunschw. Landeslehrervereins. Aus den Resultaten sei mitgeteilt, dass noch bei 16 % der Landschulen auf 1 Lehrer über 100, bei 6,4 % über 120, bei 0,5 % über 150 Schüler kommen. In den Stadtschulen entfallen durchschnittlich auf 1 Klasse 50, in den Landschulen 55, in letzteren aber auf 1 Lehrer 80 Schüler. Einklassige Schulen mit 1 Lehrer giebt es noch 18, zweiklassige mit 1 Lehrer 231.

Wende, Deutschlands Kolonien. 6. Aufl. 49 S. Hannover, C. Meyer, 1900. Pr. 30 Pf.

Sternstein, Elektrotechnische Wandtafeln. I—VI. Pr. 10 Mk. — Begleitschrift: Die Elektrizität im Dienste des Menschen. Pr. 1 Mk. Magdeburg, Creutz, 1900.

Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französ. Sprache. I. 5. Aufl. 152 S. Hannover, C. Meyer, 1900. Pr. 1,50 Mk.

Ricken, Eine neue wissenschaftliche Darstellung der Lehre vom Subjonctif für die Zwecke der Schule. Sonderabdruck. Berlin, W. Gronau.

Prof. Dr. v. Holzinger, Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart. 32 S. Prag, Calve, 1900. Pr. 80 Pf.

Dr. Gruber, Pädag. Irrtümer. 72 S. Essen, Baedeker, 1900. Pr. 1,20 Mk.
Rasche, Die Frage in ihrer Bedeutung für einen geistbildenden Unterricht. 32 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring, 1900. Pr. 60 Pf.
Reling, Vorbereitungen zu den bibl. Geschichten. 368 S. Gotha, Thienemann, 1900. Pr. 4,20 Mk.
Kauffmann, Bibelkunde. I. 181 S. Dessau, Oesterwitz u. Voigtländer, 1900. Pr. 3 Mk.
Rogge, Preussens Könige. 84 S. Mit Abbild. Hannover, C. Meyer, 1901. Pr. 60 Pf.
Beiträge zur Volkskunde. 34, 20 u. 37 S. Leipzig, Teubner, 1900. Pr. 1,80 Mk.
Inhalt: Deutsche Sprache, ein Spiegel deutscher Volksart (Baege) — Beitr. zur Geschichte der volkstümlichen Leibesübungen (Oesterlen) — Tod und Winter bei Griechen und Germanen (Jordan).
Dr. Boerner, Lehrbuch der französ. Sprache. Vereinf. Bearbeitung der Ausg. B. I. 90 S. Leipzig, Teubner, 1900. Pr. geb. 1,20.
Kompositionen von Moritz Vogel: 3 patriotische Gesänge — 2 Psalmen — Die Geschichte Bethlehems — Die Salbung in Bethanien. Leipzig, Junne.
Edw. Schultz, Zwei Jahrhunderte unter dem Schwarzen Adler. Vaterländ. Bilder in Liedern. Leipzig, Gebr. Hug.
Jan Blockx, Das Vaterland. Patriot. Lied. Leipzig, Junne.
Bang, Kinderstimmen aus dem Unterr. im Leben Jesu. 145 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,60 Mk.
Th. Franke, Prakt. Lehrbuch der Deutschen Geschichte. I. 2. Aufl. 336 S. Leipzig, Wunderlich, 1900. Pr. 3,20 Mk.
Tischendorf, Präparationen für den geograph. Unterricht. III. 8. u. 9. Aufl. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,80 Mk.
Twiehausen, Der naturgeschichtl. Unterricht. II. 6.—8. Aufl. Leipzig, Wunderlich. Pr. 2,80 Mk.
Bock, Deutsche Sprachlehre. 2. u. 3. Aufl. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 80 Pf.
Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht. II. 242 S. Leipzig, Wunderlich, 1901, Pr. 2,40 Mk.
Wolf, Prakt. Geometrie. Ausg. für Lehrer. 181 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 2 Mk.
Erdmann, Die Bedeutung des Wortes. 218 S. Leipzig, Avenarius, 1900. Pr. 3,60 Mk.
Konkordia-Jugendschriften. Bd. III: „Hermann der Heilige von Baden“ und „Friedrich der Siegreiche von der Pfalz“. Zwei Erzählungen von J. J. Hoffmann. 147 S. Bühl, Konkordia. Pr. 1,20 Mk.
Deutsche Geschichte vom katholischen Standpunkte aus. Ohne künstlerischen Wert.
E. Bourgeois, L'enseignement secondaire selon le voeu de la France. Paris, Chevalier-Marescq & Cie, 1900.
Jöst, Geschichte von Offenbach a. M. und Umgegend. Ergänzungsheft zur „Deutschen Geschichte“ von Weigand und Tecklenburg. Hannover, C. Meyer, 1900. Pr. 40 Pf.
Bartholomäus, Pädag. Abhandlungen. N. F. V. Bd. H. 7—9. VI. Bd. H. 1: Schulgärten (Seurich) — Kindergottesdienst und Schule (Dr. E. Clausnitzer) — J. S. Bach (Stein) — Öffentl. Prüfungen (Nitzschke). Bielefeld, Helmich. Pr. 40, 40, 40, 75 Pf.
Pädag. Abhandlungen. 32: Erziehung zur Wahrheitsliebe (Obst) — 35: Schule und Tierschutzvereine (Obst) — 42: Schreibunterricht (Merg). Bielefeld, Helmich.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik.

Von Prof. E. Meumann in Zürich.

Die heutige Pädagogik behilft sich vielfach noch mit einem Material von psychologischen Begriffen, das die Psychologie selbst schon längst als unbrauchbar verworfen hat.

Ihre psychologischen Grundlagen liegen teils in dem philosophischen System Herbarts, teils in der nachherbartischen „Psychologie der inneren Wahrnehmung", d. h. einer empirischen Psychologie, die auf die besten Forschungsmittel der Gegenwart, auf systematische Beobachtung anderer Menschen, Experiment und Statistik verzichtet. Man kann sogar behaupten, dass alle grossen Fortschritte, welche die gesamten Geisteswissenschaften seit etwa 40 Jahren (d. h. seit dem Erscheinen von Fechners Psychophysik und Wundts Theorie der Sinneswahrnehmung), durch die Anwendung experimenteller und psychologisch-statistischer Methoden auf die Thatsachen des geistigen Lebens gemacht haben, an der grossen Masse der pädagogischen Litteratur fast spurlos vorübergegangen sind. Erst seit wenigen Jahren beginnen die strengeren psychologischen Methoden auch das Gebiet pädagogischer Untersuchungen zu erobern.

Die Ursachen hierfür liegen zum Teil darin, dass man es bis vor kurzem für allzu schwierig hielt, psychologische Experimentalmethoden auf das kindliche Geistesleben anzuwenden. Aber ferner mag als mitwirkender Umstand für dieses Zurückbleiben der Pädagogik hinter dem methodischen Fortschritt der empirischen Geisteswissenschaften hinzukommen, dass die meisten psychologisch-pädagogischen Experimente mehr gelegentlich und ohne die nötige Planmässigkeit des Vorgehens veranstaltet worden sind. Eine Folge hiervon ist es, dass die Litteratur der Experimentalpädagogik so sehr zerstreut ist in Zeitschriften, Monographien, Programmen, Dissertationen u. a. m., dass es nur wenigen Pädagogen vergönnt sein dürfte, sie mit einiger Voll-

ständigkeit zu kennen, und zu überblicken, was bisher in diesem Gebiete ausgeführt und mit welchem Erfolg gearbeitet worden ist.

Das mag den Versuch rechtfertigen, die gesamten bisherigen Arbeiten auf dem Felde der Experimentalpädagogik einmal übersichtlich zusammenzustellen, und aus ihnen das Programm einer Experimentalpädagogik als selbständiger und einheitlicher Forschung zu entwickeln und ihre Stellung zur herkömmlichen Pädagogik zu bezeichnen.

Diesem Versuch sollen die folgenden Ausführungen gewidmet sein.

I.

Die einfachste Art, über ein noch werdendes Forschungsgebiet zu orientieren, dürfte die sein, dass man der Entstehung desselben nachgeht. Hierbei wird man allerdings auf eine systematische Disposition des Ganzen verzichten müssen. Es ist aber schon viel gewonnen, wenn es uns gelingt, die grosse Menge zerstreuter Arbeiten experimentell-pädagogischen Charakters zu einigen Hauptströmungen zusammenzufassen und zu zeigen, dass sich in ihnen allen gewisse Grundprobleme wiederholen, in denen wir die Bausteine einer zukünftigen Experimentalpädagogik zu erblicken haben.

Es sind nun im Ganzen vier Gruppen wissenschaftlicher Untersuchungen, die zur Begründung einer Experimentalpädagogik beigetragen haben. Die erste Gruppe bezeichne ich kurz als Untersuchungen zur Technik und Hygiene der geistigen Arbeit des Schulkindes. Die zweite Gruppe können wir etwa zusammenfassend benennen als die Untersuchungen zur psychophysischen Charakteristik des Kindes im Unterschiede von dem physischen und geistigen Habitus des Erwachsenen. Diese gingen zum Teil hervor aus den Bemühungen der Psychiater um eine wissenschaftlich korrekte diagnostische Prüfung von Schwachsinnigen, von geistig Zurückgebliebenen oder auch von eigentlichen Irrenkranken. Indem sich einige hervorragende Psychiater gewisser Methoden der experimentellen Psychologie bedienten, also durch eine eigentümliche Wechselwirkung von Psychologie und Psychiatrie sind hierbei die Methoden der sogenannten Intelligenzprüfung entstanden, die wenigstens durch die Erfahrungen, welche man mit der genaueren Analyse individueller geistiger Defekte an Kranken gemacht hat, in vieler Beziehung auch für die Intelligenzprüfungen am Schulkinde lehrreich werden können. Eine korrektere Auffassung solcher Intelligenzprüfungen musste aber sehr bald zeigen, dass mit ihnen nur ein Teil eines allgemeineren Problems in Angriff genommen war, nämlich die körperliche und gei-

stige Charakteristik des Kindes überhaupt. Mit dieser Aufgabe beschäftigt sich gegenwärtig ein grosser Teil der für Schulfragen interessierten Mediziner und Psychologen. Als die dritte Gruppe von hierhergehörigen Untersuchungen bezeichne ich alle Arbeiten der experimentellen Psychologie, welche in der Verfolgung rein psychologischer Zwecke zu direkt pädagogisch wertvollen Resultaten geführt haben. Als die vierte endlich gewisse Bestrebungen praktisch thätiger Schulmänner, psychologisch-pädagogische Versuche in und mit der Schularbeit selbst auszuführen, beziehungsweise auch das ganze Schulwesen auf rein psychologischer Basis zu organisieren unter spezieller Benützung von Ergebnissen der experimentellen Psychologie.

Ich versuche zuerst eine kurze skizzenhafte Darstellung dieser vier Gruppen von Arbeiten zu geben, ihre wichtigsten Resultate zusammenzufassen und kritisch zu prüfen; sodann möchte ich ein Programm entwickeln, nach welchem sich die zukünftige Gestaltung einer abgeschlossenen Wissenschaft der experimentellen Pädagogik denken lässt.

Die ersten Untersuchungen, die man zum Bereiche experimentell-pädagogischer Bestrebungen rechnen kann, sind uns gewissermassen aufgezwungen worden durch die Not der schwächer begabten und physisch schwach organisierten Schulkinder der untern Klassen der Volksschule. Die grossen Schwierigkeiten, welche der schwächer begabte Neuling in der ersten Schulperiode zu überwinden hat und die Folgen der geistigen Überanstrengung, haben zuerst einige Ärzte auf die Notwendigkeit hingewiesen, das Mass der kindlichen Arbeitsfähigkeit einmal durch den Versuch zu bestimmen. Sehr bald haben sich diese Untersuchungen um zwei Probleme gruppiert. Das erste Problem will ich kurz bezeichnen als das der geistigen Arbeit. Das zweite betrifft eine bestimmte Folge geistiger Arbeit, die eigentlich erst den Begriff der Hygiene des Geistes rechtfertigt: nämlich die Ermüdung, ihr Wesen, ihre Bedingungen, ihre Folgen und ihre Beziehungen zu den Grundeigenschaften des Individuums.

Das erste Problem, das der geistigen Arbeit, bedarf einer kurzen theoretischen Erläuterung. Es ist nämlich durchaus nicht leicht zu sagen, was „geistige Arbeit“ ist, und worin wir die Aufgabe einer wissenschaftlichen Untersuchung der geistigen Arbeit zu sehen haben. Man wird zunächst geneigt sein, sich an die Psychologie zu wenden, wenn man eine Begriffsbestimmung geistiger Arbeit sucht. Aber die Psychologie lässt uns hierbei im Stich. Die Psychologie ist eine theoretische Wissenschaft, die von ihrem Gesichts-

punkte aus nur geistige Vorgänge und Arten solcher Vorgänge kennt, die sie als solche analysiert und erklärt, aber es liegt den Absichten des Psychologen gänzlich fern, diese als eine Leistung oder Arbeit zu betrachten, durch welche bestimmte Zwecke verwirklicht werden sollen. Geistige Vorgänge erscheinen aber eben dadurch als geistige Arbeit, dass sie als Mittel zur Herbeiführung gewisser beabsichtigter oder vorgeschriebener Erfolge (Zwecke) betrachtet werden.

Die Pädagogik, als eine praktische Wissenschaft, betrachtet nun aber die geistigen Vorgänge, mit deren Untersuchung sie zu thun hat — die Arbeit des Schulkindes — speziell unter dem Gesichtspunkte der Arbeit. Wollen wir also den Absichten des Experimentalpädagogen gerecht werden, so haben wir die geistigen Vorgänge speziell unter diesem Gesichtspunkte zu untersuchen: Wie werden durch sie Zwecke verwirklicht, Erfolge erreicht? Aber nicht einmal geistige Arbeit im allgemeinen ist das, was den pädagogischen Forscher interessiert, es ist wiederum ein beschränkteres, ganz besonders schwieriges Gebiet, dem er seine Untersuchung widmet: Die geistige Arbeit des Schulkindes. Die Bedingungen geistiger Arbeit, die wir am Erwachsenen nachweisen, lassen sich selbstverständlich nicht ohne weiteres auf die Arbeit des Schulkindes übertragen. Wir haben mit den experimentell-pädagogischen Untersuchungen also die weitere Frage zu lösen: Welche Eigentümlichkeiten zeigt die kindliche Arbeitsweise, insbesondere wenn sie im Dienste ganz bestimmter Schulaufgaben sich bethätigt? Der Begriff der geistigen Arbeit ist freilich hiermit noch nicht genügend bestimmt, wir müssen noch hinzufügen, dass der Zweck der Arbeit in verschiedenem Verhältnis zu dieser selbst stehen kann. Entweder nämlich liegt der Zweck der Arbeit in ihr selbst oder ausser ihr. Das erstere ist der Fall, wenn durch die Arbeit eine Vervollkommnung der jeweils bethätigten geistigen Kräfte erstrebt wird, wie wenn das Kind rechnet, um besser rechnen zu lernen; das letztere ist dann gegeben, wenn die Arbeit des Rechnens zur Lösung eines bestimmten Schulpensums dient.

Man kann also auch sagen, dass jede wiederholte Ausführung eines geistigen Vorganges, die von der Absicht geleitet ist, den Vorgang selbst nach einer bestimmten Norm zu vervollkommnen, oder durch ihn eine gegebene Aufgabe zu verwirklichen, als geistige Arbeit betrachtet werden muss. Das erstere ist der innere oder immanente Zweck der Arbeit, das letztere der äussere Zweck. Aus dieser Betrachtung sehen wir zunächst, was uns die Psychologie für die pädagogischen Fragen leistet und wo sie uns im Stiche lässt: Sie ist

uns dienlich zum Verständnis des geistigen Vorganges selbst, welcher bei der Arbeit bethätigt wird, aber wir erfahren von der Psychologie nichts darüber, wie durch solche Vorgänge Zwecke verwirklicht werden. Hierzu bedarf es einer neuen, spezifisch-pädagogischen Untersuchung, es ist die: Unter welchen Bedingungen geistige Arbeit in der zweckmässigsten Weise ihren immanenten oder äusseren Zweck erreicht. Wir haben mit andern Worten festzustellen, wie mit dem kleinsten Aufwande von Kraft das Höchste erreicht wird, kurz, wir haben eine Technik und Ökonomie geistiger Arbeit zu schaffen, mit besonderer Rücksicht auf die Schularbeit. Wir müssen aber ferner berücksichtigen, dass geistige Arbeit für das arbeitende Individuum einen Kraftverbrauch bedeutet: Alle geistige Arbeit strengt uns an; die Anstrengung kann schädlich werden, sobald sie Überanstrengung ist; daraus geht hervor, dass wir ausser jener Technik und Ökonomie der geistigen Arbeit auch einer Hygiene derselben bedürfen, welche die Folgen der Anstrengung aufdeckt, die Kennzeichen der Überanstrengung wissenschaftlich feststellt, den schädlichen Folgen derselben vorbeugt und endlich die etwa eingetretenen üblen Folgen wieder zu beseitigen lehrt durch die Untersuchung der erholenden Einflüsse.

Die Aufgabe der experimentellen Pädagogik bringt nun zu den bisher erörterten Fragen noch einen neuen Gesichtspunkt hinzu. Experimentelle Untersuchung der geistigen Arbeit, das bedeutet soviel, als die geistige Arbeit eines Menschen messen, oder sie quantitativ bestimmen. Die experimentelle Pädagogik sucht also nach einem Mass der geistigen Arbeit des Schulkindes und diese Messung, die natürlich im gegebenen Falle immer an ganz konkreten Arbeiten ausgeführt wird, wie am Auswendiglernen, Kopfrechnen, Diktatschreiben, Lesen u. s. w., bietet dem experimentellen Pädagogen zugleich die Mittel dar, um die günstigen oder ungünstigen Bedingungen geistiger Arbeit aufzufinden. Wenn wir das Quantum der geleisteten Arbeit beim Schulkinde unter verschiedenen Umständen messen können, so lässt sich auch ohne weiteres bestimmen, welche Umstände günstig, welche ungünstig auf die Arbeit einwirken. Gerade die experimentelle Methode bietet uns also die Handhabe, den Anforderungen der Arbeitstechnik sowohl, wie der Arbeitshygiene gerecht zu werden. Aber wir gewinnen damit noch mehr; die quantitative Bestimmung der Arbeitsleistung giebt uns die sichere Basis zur Vergleichung der Arbeit verschiedener Individuen und damit einen Einblick in die Grösse des Unterschiedes der Arbeitskraft der einzelnen Schulkinder.

Damit wird auch das Problem der individuellen Arbeitsleistung erst der wissenschaftlichen Behandlung zugänglich. Denn darin besteht der grosse Vorteil der Messung vor der blossen unbestimmten Beschreibung, dass wir zu wirklich korrekten, zahlenmässigen Vergleichungen der Arbeitsleistungen verschiedener Individuen befähigt sind.

Es ist ein ungeheurer Unterschied, ob der Lehrer nur im allgemeinen weiss: Dieser Schüler leistet mehr als der andere, oder ob er in bestimmten Zahlen zeigen kann, dass der eine etwa durch Übung im Rechnen 25 % innerhalb 14 Tagen gewonnen hat, der andere nur 4 %. Giebt uns nun die Messung der Arbeitsleistung solche Zahlen, wie die hier erwähnten, an die Hand, so können wir hoffen, dass wir einmal zu einer messenden Bestimmung der Unterschiede der geistigen Begabung der Kinder gelangen. Auch durch diese würde erst die Grösse des Unterschiedes der Begabung der einzelnen Schulkinder festgestellt werden. Nach Versuchen, die bisher in dieser Richtung ausgeführt worden sind, scheint es nun, dass die Begabungsunterschiede der einzelnen Schüler bei weitem grösser sind, als man bisher annahm. Sollte sich dies bestätigen, so würde uns die quantitative Bestimmung der individuellen Arbeitsleistung noch zur Lösung einer weiteren Frage verhelfen: nämlich der Frage nach der Möglichkeit getrennter Behandlung der schwachen Schüler. Die messende Bestimmung der geistigen Begabung ermöglicht es uns nämlich, dass wir den schwachen Schüler bestimmt definieren. Ohne eine solche bestimmte Definition des schwach Begabten ist die Lösung solcher praktischen Fragen, wie die Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit, nicht in befriedigender Weise zu erreichen.

Die bisherigen Untersuchungen, die sich mit der experimentellen Erforschung der Bedingungen geistiger Arbeit beschäftigt haben, sind nun vorwiegend an erwachsenen Personen durchgeführt worden; sie sind, wie ich im Folgenden zeigen werde, zum grossen Teil Laboratoriumsarbeiten, bei denen Studenten oder Dozenten als Versuchspersonen unter genau kontrollierten Bedingungen fortlaufende geistige Arbeiten ausführten. Das Studium kindlicher Arbeit ist bisher noch nicht in dem gleichen Umfang betrieben worden. Wir müssen daher die Anwendung ihrer Ergebnisse auf die Arbeit des Kindes so lange mit grosser Vorsicht behandeln, als wir den Unterschied des kindlichen Arbeitstypus von dem des erwachsenen Menschen noch nicht wissenschaftlich festgestellt haben. Man hat hieraus gegen die bisherigen Untersuchungen den Einwand erhoben, dass die ganze Methode, Schulprobleme zuerst am Erwachsenen zu untersuchen, verfehlt sei.

Ich kann diesen Bedenken nicht zustimmen. So sehr wir uns nämlich auch bemühen müssen, die Eigenart des kindlichen Geisteslebens zu verstehen, so wird uns doch nie ein anderer Weg dazu gegeben sein, als der Vergleich des Kindes mit dem Erwachsenen; die Analogie mit unserem eignen Seelenleben bleibt auch hier der einzige Massstab unsers Verständnisses. Gewiss unterstützen den Pädagogen bei der Betrachtung des kindlichen Seelenlebens die Erinnerungen an seine eigne frühere Jugend, ja, sie sind sogar so wichtig, dass es sich wohl lohnen würde, wenn psychologisch gebildete Pädagogen an der Hand objektiver Daten über ihre eigne Jugend, wie Zeugnisse, Notizen oder Erinnerungen älterer Personen, geradezu bestimmte Jugendjahre im psychologisch-pädagogischen Sinne rekonstruieren wollen. Aber die allgemeinen Bedingungen geistiger Arbeit würden wir nur durch das Experiment am Erwachsenen gewinnen können, weil wir hier allein alle Umstände beherrschen, und sie müssen die Norm sein, nach welcher auch die kindliche Arbeit beurteilt wird. Es ist aber noch aus andern Gründen berechtigt, dass wir pädagogische Fragen zuerst im Laboratorium am Erwachsenen zu beantworten suchen. Einerseits nämlich ist der geistige Typus des Erwachsenen das Ziel, auf welches die kindliche Entwickelung lossteuert. Alle pädagogische Anleitung muss daher darauf bedacht sein, das Kind in diesen höheren Typus des geistigen Lebens durch naturgemässe Massnahmen überzuführen. Auch das können wir aber nur erreichen, wenn wir den geistigen Typus des Erwachsenen beständig mit dem des Kindes vergleichen. Ein weiterer Grund, diese Methode der Untersuchung beizubehalten, liegt in den Bedingungen des Experimentes selbst. Jeder Experimentator, der psychologische Experimente ausführt, ohne sie an sich selbst erprobt zu haben, begeht einen schweren methodischen Fehler. Nur wer selbst Versuchsperson gewesen ist, überblickt die eigentümlichen Schwierigkeiten des Versuches, gewinnt den rechten Massstab für die Beurteilung der Aussagen anderer Versuchspersonen, und versteht die Bedeutung der etwaigen Versuchsfehler. Dies gilt schon von dem Experiment am erwachsenen Menschen, noch vielmehr natürlich von dem Versuch an Kindern. Wer nicht selbst nach Diktat geschrieben hat, oder versucht hat, eine grössere Anzahl vorgesprochener Silben oder Zahlen unmittelbar aus dem Gedächtnis nachzuschreiben, der hat keinen Einblick in die Art und Grösse der Leistung, die mit solchen einfachen Versuchen den Kindern zugemutet wird. Man kann daher sagen, dass die beiden Wege, die bisher in den Anfängen der experimentellen Pädagogik eingeschlagen

worden sind, die Laboratoriumsarbeit am Erwachsenen, und die parallele Untersuchung des Schulkindes auch für die Zukunft die rechten bleiben werden. Es wäre sogar zu wünschen, dass die Vergleichung der Arbeitstechnik des Erwachsenen und des Schulkindes konsequenter durchgeführt worden wäre, als bisher geschehen ist.

Es ist das Verdienst des Heidelberger Psychiaters Kraepelin, das Problem der geistigen Arbeit zu einem speziellen Gegenstande jahrelang fortgesetzter Studien gemacht zu haben. Kraepelin begründete ein Institut für experimentelle Psychiatrie und Psychologie in Heidelberg; aus diesem sind unter Mitarbeit zahlreicher Schüler wertvolle Untersuchungen über die Bedingungen verschiedener Arten geistiger Arbeit hervorgegangen. Der Raum, der mir hier zur Verfügung steht, erlaubt es mir leider nicht, von der Art und Weise, wie in diesem Laboratorium gearbeitet wird, eine genauere Vorstellung zu geben, ich möchte nur das Verfahren im allgemeinen kennzeichnen und die allgemeinen Prinzipien anführen, nach welchen die quantitative Bestimmung geistiger Arbeiten, ihrer Bedingungen und Folgezustände ausgeführt wird.*) Die Arbeit, welche gemessen wird, ist stets von einfachster Art, damit ihre Bedingungen leichter kontrollierbar sind, z. B. Addieren einstelliger Zahlen, Lesen von Worten und Sätzen, die unter genau kontrollierten Bedingungen dem Auge erscheinen. Eine solche Arbeit wird dann von einer oder mehreren Versuchspersonen unter Kontrolle eines Experimentators in fortlaufender Reihe längere Zeit durchgeführt. Handelt es sich z. B. um die Arbeit des Rechnens, so erhält die Versuchsperson die Aufgabe, „in eigens dazu gedruckten Heften ohne Unterbrechung längere Zeit, nach Umständen selbst mehrere Stunden lang die untereinanderstehenden Ziffern zu addieren". Damit der zeitliche Fortgang der Arbeit gemessen werden kann, ertönt alle fünf Minuten ein Glockensignal, bei diesem macht die Versuchsperson einen Strich unter der zuletzt addierten Zahl. Nach Ablauf des Versuches wird dann festgestellt, wie viele Zahlen in je fünf Minuten von den einzelnen Personen addiert wurden. An diesem einfachen Beispiel lässt sich nun zeigen 1. wie man ein Mass der geistigen Arbeit gewinnt und 2. wie man solche Massbestimmungen benutzen kann, um alle überhaupt denkbaren Bedingungen und Folge-

*) Vgl. zum Folgenden Kraepelins Zeitschrift: Psychologische Arbeiten; insbes. Bd. I: Der psychologische Versuch in der Psychiatrie. Ferner: Amberg, Über den Einfluss der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit; ferner Bd. II, Cron und Kraepelin: Über die Messung der Auffassungsfähigkeit; endlich Bd. III, Heft 1 bis 3.

zustände fortlaufender geistiger Arbeit nachzuweisen. Es lässt sich hierbei z. B. als Mass der geistigen Arbeit benutzen die Anzahl der Additionen, die in einem bestimmten Zeitraum von einer Person ausgeführt worden sind. Diese Massbestimmung allein wäre aber noch sehr ungenügend. Sie giebt ja nur das Arbeitsquantum an. Man kann aber auch die Qualität der Arbeit erkennen, wenn man etwa von 10 zu 10 Minuten die Resultate notieren lässt und die vorkommenden Fehler kontrolliert. Es müssen ferner zahlreiche äussere und innere Bedingungen der gemessenen Arbeit hierbei reguliert werden, wenn die Messung einen Vergleich der Arbeitsfähigkeit der Versuchspersonen ermöglichen soll. Zu den äusseren Bedingungen gehört z. B., dass immer zu der gleichen Tageszeit gearbeitet wird, dass die vorausgehende geistige und körperliche Beschäftigung, die Ernährung, der Schlaf, die Bewegung im Freien, die Erholung u. a. m. genau überwacht werden. Zu den inneren Bedingungen gehört, dass die rechnenden Personen das gleiche Mass der Übung besitzen, ausser wenn etwa die Übungsfähigkeit selbst bestimmt werden soll, — dass die Entwickelungsstufe beziehungsweise der Bildungsgrad der Personen der gleiche ist, dass sie Angaben machen über ihre gegenwärtige Disposition, ihre Aufmerksamkeit u. dergl. m.

Was tritt bei solchen Versuchen wie dem fortgesetzten Addieren nun alles hervor? Es ist ganz überraschend viel.

Zunächst lassen sich die allgemeinen Bedingungen und Folgezustände geistiger Arbeit an ihnen sehr bestimmt nachweisen. Wir finden z. B., dass alle geistige Arbeit unterliegt: den Einflüssen der Übung, der Gewöhnung, der Anpassung der Aufmerksamkeit an die Art der Arbeit, dem Gleichmass der Konzentration, der Anregung, welche die Arbeit selbst liefert, dem Antrieb, durch welchen die Versuchsperson spontan den Wirkungen der Ermüdung begegnet, der Ermüdung, der Erholung, endlich einer Anzahl körperlicher Bedingungen der physischen Parallelprozesse der Arbeit, die wir kurz auch als die körperlichen Bedingungen der Arbeit selbst bezeichnen können. Und das Wichtigste ist nun, dass sich alle diese Bedingungen und Folgezustände der Arbeit wiederum quantitativ bestimmen lassen, dadurch aber wird erst ihr Einfluss auf die Arbeit erkannt. Nehmen wir als Beispiel die Übung. Wenn wir bei dem Verfahren der fortlaufenden Additionen sehen, dass eine Versuchsperson am ersten Tage in einer bestimmten Zeit 1000 Zahlen addiert, so haben wir in der Zeitersparnis, welche an den folgenden Tagen für die gleiche Leistung gewonnen wird, oder auch in der Zahl und

Richtigkeit der Additionen für eine bestimmte Zeit eine Massbestimmung für ihren Übungsfortschritt. Wir können diesen dann etwa in Prozenten der geleisteten Arbeit oder mittels der Zeitersparnis ausdrücken. So fand z. B. Kraepelin, dass eine Versuchsperson vom ersten zum zweiten Versuche 4 Prozent Übungszuwachs hatte, eine andere 25 Prozent. Man sieht daraus, wie grosse Unterschiede die Übungsfähigkeit der verschiedenen Individuen zeigt. Aber man gewinnt noch viel wertvollere Resultate aus solchen einfachen Additionsreihen. Man findet nämlich durch den Vergleich der Leistung verschiedener Individuen allgemeine Unterschiede in der geistigen Arbeit der beteiligten Personen, die als grundlegende und bleibende Verschiedenheiten der Arbeit verschiedener Individuen angesehen werden müssen und die nun ebenfalls der Messung zugänglich werden. Nehmen wir als Beispiel wieder unsere Übung im Addieren. Hierbei tritt zuerst, wie schon erwähnt, die Übungsfähigkeit der Versuchspersonen hervor. Sie kann gemessen werden durch die Differenz der Anfangs- und Schlussleistung. Kraepelin hat vermutet, dass diese Übungsfähigkeit eine allgemeine Eigenschaft aller Arbeiten des einzelnen Menschen ist, d. h. wer sich auf einem Gebiete als sehr übungsfähig erweist, pflegt auch bei andern Aufgaben eine grosse Zunahme der Arbeitsleistung durch Übung darzubieten und umgekehrt. Die Erfahrungen, welche der experimentelle Psychologe bei der sorgfältigen Kontrolle der Übung seiner Versuchspersonen macht, bestätigen im grossen und ganzen diese Annahme. Ähnliche grundlegende Verschiedenheiten der einzelnen Rechner treten in den Additionsversuchen in grosser Zahl hervor. Was wohl am meisten auffällt, ist die verschiedene Geschwindigkeit, mit der Versuchspersonen dieselbe Arbeit unter gleichen Bedingungen ausführen. So fand Kraepelin, dass von 10 Personen gleichen Bildungsgrades der langsamste Rechner nur etwa 140, der schnellste dagegen 384 Zahlen in je fünf Minuten addierte; der letztere leistete also über $2^1/_2$ mal so viel als jener.

In ähnlicher Weise lassen sich noch folgende charakteristische Eigenschaften in der Arbeitsweise eines Menschen durch Zahl und Mass bestimmen: Zunächst die Übungsfestigkeit. „Die einmal erworbene Übung bleibt nicht auf beliebig lange Zeit erhalten, sondern sie schwindet allmählich wieder.“ Auch dieser Vorgang des Verlierens der Übung „scheint sich für jede Person mit einer bestimmten Geschwindigkeit zu vollziehen, so dass zwei gleichgeübte Menschen in derselben Zeit ganz verschiedene Bruchteile ihres Übungsgewinnes einbüssen können“.

Ebenso lassen sich quantitativ bestimmen: die individuelle Empfänglichkeit, die Geschwindigkeit der Auffassung, die Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit durch Störungen, die Gewöhnungsfähigkeit, endlich eine Anzahl noch mehr elementarer Eigenschaften einer Person, die ihre geistige Arbeit und ihre sprachlichen Leistungen beeinflussen: Ermüdbarkeit, Erholungsfähigkeit, die Energie und Schnelligkeit der motorischen Reaktion, ganz speziell endlich die Herrschaft über den motorischen Apparat der Sprache.

Ich brauche es wohl kaum näher auszuführen, dass in solchen Bestimmungen allgemeiner Eigenschaften, die sich in der geistigen Arbeit des Menschen äussern und die uns nun einen sichern Vergleich der einzelnen Individuen untereinander gestatten, eine ganz andere Handhabe für das Verständnis der individuellen Unterschiede und Befähigungen geboten ist, als sie die alte Psychologie und Pädagogik jemals besessen hat. Aber hierin haben wir nun erst einmal festen Boden gefasst, von dem aus es gelingen muss, mit ähnlichen Methoden der quantitativen Bestimmung geistiger Arbeitsleistung auch die speziellere Begabung des Kindes für die einzelnen Lehrfächer in bestimmter Form auszudrücken.

Kraepelin selbst hat aber ferner schon gesehen, dass in solchen Bestimmungen allgemeiner geistiger Eigenschaften noch ein tieferes und weit bedeutsameres Problem der psychologischen Behandlung zugänglich wird: das Rätsel der menschlichen Individualität. Es ist bekannt, dass die alte Psychologie und Pädagogik sich vergebens bemüht haben, die Unterschiede der menschlichen Persönlichkeiten in gewisse einfache Grundklassen oder Schemata oder Formeln zu bringen. Gewöhnlich hat man dabei angeknüpft an die uralte Lehre von den Temperamenten, ohne dass es gelungen wäre, mit diesem Schema der vier Temperamente ein wirkliches Verständnis für die individuellen Unterschiede der Menschen zu gewinnen. Aus diesen Bestrebungen ging z. B. die Lehre vom Charakter oder Charakterologie hervor. Den letzten wirklich bedeutenden Versuch, mit der Temperamentenlehre eine Theorie und Technik des menschlichen Charakters auszubilden, hat Bahnsen gemacht.*) Bahnsen war Gymnasiallehrer und beobachtete systematisch die persönlichen Eigenschaften seiner Schüler, die er in Tabellen eintrug, um durch Klassifizierung dieser Eigenschaften einen Einblick in die Grundunterschiede der Menschen zu gewinnen; sodann

---

*) Julius Bahnsen, Beiträge zur Charakterologie. Mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Fragen. 2 Bde. 1867.

haben einige Herbartianer, insbesondere Ziller und Stoy, Schülercharakteristiken angelegt und pädagogisch zu verwerten gesucht. Aber alle diese Bemühungen haben keine irgendwie bedeutenden Folgen für das theoretische Verständnis der kindlichen Individualität oder für die individuelle Behandlung des Schülers in der Praxis gehabt. Die Ursachen dieses Misserfolges sind leicht nachzuweisen. Sie liegen hauptsächlich darin, dass man 1. die Unterschiede der Individuen in sehr zusammengesetzten geistigen Eigentümlichkeiten suchte, statt auf die elementaren Eigenschaften zurückzugehen; dass man 2. sich mit unbestimmten Beschreibungen begnügte, anstatt bestimmte Grössenangaben über Begabungsunterschiede zu machen, wozu uns nur die quantitative Bestimmung verhilft; 3. konnten mit der Temperamentenlehre die intellektuellen Differenzen nicht erklärt werden. In dem Nachweis solcher bleibender Eigenschaften, wie sie in der Arbeitsweise verschiedener Personen hervortreten, ist uns nun eine erste Handhabe geboten, alle individuellen Unterschiede auf einige wenige Grundeigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen.

Die experimentelle Psychologie fügt nun den Grundeigenschaften der Individuen und den allgemeinen Eigentümlichkeiten ihrer Arbeitsleistung noch eine Anzahl sehr bedeutsamer charakteristischer Unterschiede hinzu, von denen folgende erwähnt seien. Wir können z. B. die sogenannte Unterscheidungsfeinheit verschiedener Personen vergleichend bestimmen, wenn wir sie Empfindungsqualitäten oder Intensitäten vergleichen lassen, wie etwa Helligkeiten, Farben, Tonhöhen oder auch Raumstrecken, oder die zeitliche Dauer irgend welcher Vorgänge. Wir gewinnen dann ein zweifaches Mass dieser Unterscheidungsfeinheit. So ist z. B. beim Vergleichen von Raumstrecken, die etwa als Punktdistanzen abgesteckt werden, der kleinste Unterschied, den eine Person noch wahrnimmt, in Bruchteilen von Millimetern gemessen, ein Mass für die Feinheit ihrer Unterscheidung. Wenn wir aber nun ein und dieselbe Beobachtung von derselben Person einige dutzendmale ausführen lassen, so zeigen sich Schwankungen in ihren Aussagen und das Mittel dieser Schwankungen misst die Konstanz oder die Gleichmässigkeit ihres Urteils. Hierin offenbaren sich nun wieder zwei Grundeigenschaften der Persönlichkeit, die in allen ihren Beobachtungen gleichmässig wiederkehren, d. h. es kann ein Mensch eine sehr grosse Feinheit der Unterscheidung haben, aber dabei sehr wenig konstant und zuverlässig in seinen Aussagen sein, oder er kann sehr geringe Feinheit der Unterscheidung besitzen, aber die Unterscheidungen, die er macht, werden mit grosser Gleichmässigkeit und Kon-

stanz ausgeführt. Ich erwähne endlich noch einige pädagogisch besonders interessante Grundeigenschaften der Menschen, die sich ebenfalls messend bestimmen lassen. Man darf vielleicht als eine persönliche Grundeigenschaft ansehen die Suggestibilität oder Widerstandsfähigkeit des Willens gegen Beeinflussung. Sie tritt hervor in der Grösse der Täuschungen (Illusionen), denen Erwachsene und Kinder bei Beobachtungen verfallen, deren nähere Umstände sie nicht kennen. Der amerikanische Psychologe Seashore hat zuerst darauf aufmerksam gemacht, in welchem Masse die meisten Versuchspersonen sich bei ihren Beobachtungen unwillkürlich nach den Wünschen des Experimentators richten; und die Versuche zweier französischer Psychologen, Binet und Henry, welche die Suggestibilität von Schulkindern zu bestimmen unternahmen, zeigen in überraschender Weise, wie lebhaft die suggestive Wirkung der blossen Frage des Lehrers ist, und in wie verschiedenartig diese Wirkung bei den einzelnen Schülern ausfällt.*) Sie machten z. B. bei einer Anzahl von Schülern Gedächtnisproben, die Schüler hatten an einem Tage sich Raumstrecken von bestimmter Grösse einzuprägen, und diese am folgenden Tage wieder aufzusuchen. In dem Augenblick, in welchem der Schüler seine Strecke bezeichnet, fragt der Lehrer: „Bist du sicher, dass die bezeichnete Strecke die richtige ist?“ Die Wirkung dieser Frage ist eine sehr verschiedene, indem sich dabei drei bis vier Typen der Beeinflussbarkeit unter den Schülern zeigen. Die einen lassen sich bewegen, ihre Antwort zu verändern, obwohl sie richtig war. Die andern werden in ihrer Sicherheit bestärkt, sie antworteten richtig und bringen sich die Richtigkeit ihrer Antwort nun erst voll zum Bewusstsein. Die dritte Gruppe wird durch die Suggestionsfrage darauf aufmerksam, dass sie falsch antworteten, und sie finden nun die richtige Linie. Man sieht also, dass die Wirkung der Frage bald eine gute, bald eine verhängnisvolle ist. Das Thema, das die genannten Psychologen hier angerührt haben, könnte man als die suggestive Wirkung der Frage bezeichnen. Es verdient durchaus weiter experimentell verfolgt zu werden. Die Technik des Fragens in der Schulstunde ist wie so vieles Andere in unserer heutigen Methodik fast ausschliesslich Sache der Empirie; und doch müsste die Wirkung der Frage auf den Schüler mindestens nach zwei Seiten hin verfolgt werden, wir müssen ihren Einfluss auf das Gemüts-

---

*) Vgl. Seashore, Measurements of illusions in normal life. Studies from the Yale Psychological Laboratory. 1895. Vol. II. Ferner: Binet et Henry. La suggestion naturelle chez les enfants. Revue Philosophique, 1894.

und Willensleben des Kindes kennen lernen, — das ist die suggestive Seite der Fragestellung, und daneben ihren Einfluss auf die reproducierenden Prozesse, — darin haben wir die intellektuelle Wirkung der Fragestellung. Endlich wäre der Zusammenhang beider aufzudecken. Auch in diesem Punkte wird uns nur der systematische Versuch zu sicheren Ergebnissen bringen.

Wir haben bisher die Untersuchungen behandelt, die sich mit den Bedingungen der geistigen Arbeit beschäftigten. Es liess sich zeigen, dass sie nur einen Teil der allgemeineren Aufgabe enthalten: Eine Technik und Wohllehre geistiger Arbeit durch das Experiment zu begründen. Sie finden daher eine wesentliche Ergänzung durch die im nächsten Abschnitt zu besprechenden Experimente über geistige Ermüdung.

II.

Das zweite Hauptproblem, welches sich aus den Untersuchungen zur Technik und Hygiene der Geistesarbeit ergab, ist eine bestimmte Folge der geistigen Arbeit, nämlich die Ermüdung. Es ist ja leicht verständlich, dass man gerade die Ermüdung besonders sorgfältig zu erforschen sucht, denn sie ist diejenige Begleiterscheinung geistiger Arbeit, welche die grössten praktischen Folgen hat. Ermüdung hat einmal einen ungünstigen Einfluss auf die Qualität und Quantität der geistigen Arbeit selbst und kann sie schliesslich völlig wertlos machen. Sodann aber können die Folgen der Ermüdung und namentlich der Übermüdung das ganze physische und geistige Leben eines Menschen dauernd im höchsten Masse nachteilig beeinflussen. Die Experimente über Ermüdung stellen daher dem Umfange nach bisher das bedeutendste Gebiet der experimentellen Pädagogik dar. Ich versuche einen kurzen Bericht über diese Ermüdungsexperimente zu geben, um dann die zahlreichen Folgerungen zu besprechen, die man für die Schulpraxis aus den Resultaten dieser Versuche abgeleitet hat. Ich möchte hierbei aber zugleich einem Missverständnis begegnen, das man wiederholt den Versuchen über Ermüdung des Schulkindes entgegengebracht hat. Man sagt wohl, es schadet nichts, dass die Schulkinder tüchtig ermüden, Ermüdung ist die natürliche Folge angestrengter Arbeit; ein Kind aber muss lernen, sich geistig anzustrengen, sonst diszipliniert es seinen Willen nicht. — Man beachtet dabei nicht, dass mit diesen Versuchen weit mehr festgestellt werden soll, als die jedermann bekannte Thatsache, dass geistige Arbeit ermüdet. Es sind im ganzen folgende Punkte, auf die sich die Ermüdungsexperimente

richten. Wir wollen 1. den Zustand der Ermüdung selbst nach seiner geistigen und körperlichen Seite hin kennen lernen. Wir messen z. B. zu diesem Zwecke an dem frischen und dem ermüdeten Menschen vergleichsweise die Atemthätigkeit, die Herzthätigkeit, den Blutdruck, die Energie der Muskelarbeit u. dgl. m. Wir wollen 2. die Bedingungen der Ermüdung kennen lernen, z. B. ihre Abhängigkeit von der Dauer der Arbeit, der Schwierigkeit der Arbeit, der Neuheit derselben, von dem Wechsel der Arbeit, ferner ihre Beziehungen zu andern Bedingungen geistiger Arbeit, wie zu der Übung, Gewöhnung, zur Bethätigung der Aufmerksamkeit. Uns interessieren 3. ganz besonders die erholenden Einflüsse: Was beseitigt die Ermüdung und ihre Folgen? Erholt sich der Mensch besser durch Nahrungsaufnahme, durch Spiel oder durch Schlaf oder durch Wechsel in der geistigen Arbeit oder durch Abwechselung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit? Ein weiterer wichtiger Punkt, der festgestellt werden muss, sind 4. die Folgen der Ermüdung für den Ausfall der geistigen Arbeit selbst. Wie wenig wir im stande sind, eine so einfache Frage ohne Experiment zu beantworten, das kann man gerade an diesem Beispiel zeigen. Der allgemeinen Überlegung nach würde man vermuten, dass der ermüdete Mensch quantitativ weniger und qualitativ schlechter arbeitet. Die Ermüdungsmessungen aber zeigen das überraschende Resultat, dass in einer ersten Ermüdungsperiode sich die Arbeit quantitativ vermehrt, während sie sich zugleich qualitativ verschlechtert. Erst in einer zweiten Ermüdungsperiode tritt dann auch quantitative Verminderung der Arbeit ein. Gegen den Schluss einer Arbeitsstunde vermehrt sich dann oft wieder die Arbeitsleistung (III. Periode) durch den sogenannten Antrieb des Arbeitenden. Wir wollen ferner den Gang der geistigen Ermüdung kennen lernen bei fortgesetzter, aber beständig wechselnder Tagesarbeit, wie sie etwa das Schulkind verrichtet. Hieraus können wir die pädagogische Anwendung machen, dass es möglich ist, für die Verteilung der Lehrfächer auf den Schultag ganz bestimmte Regeln aufzustellen. Damit hängt die pädagogisch wichtige Frage zusammen, ob es eine fortschreitende oder wohl gar eine permanente Ermüdung giebt. So behauptet z. B. Kraepelin, dass sich ein grosser Teil der Schulkinder während eines Schultages in einer beständigen Ermüdungsnarkose befindet, ja man hat vermutet, dass manche Schulkinder während eines ganzen Schulsemesters in einer konstanten Ermüdungszunahme begriffen sind, indem ihre Erholungsstunden nicht genügen, um die Schulermüdung wieder auszugleichen, so dass sie erst nach den Ferien

wieder die Höhe ihrer Anfangsleistung im Semester erreichen. Kraepelin meint daher, der langweilige Schullehrer sei eine Notwendigkeit, weil er die Kräfte des Kindes weniger anspannt; und Ebbinghaus ist der Ansicht, dass dem Schulkinde glücklicherweise ein natürliches Schutzmittel gegen die übermässige Anspannung seiner Kräfte zur Verfügung steht, nämlich seine zeitweilige Unaufmerksamkeit. Das sind gewiss Übertreibungen. Aber das einzig sichere Mittel, solchen Übertreibungen zu wehren, haben wir doch in der messenden Bestimmung des Ermüdungsgrades. Wir wollen daher zur Kontrolle solcher Fragen den Grad der Ermüdung messend bestimmen.

Endlich muss 5. den Pädagogen ganz besonders die spezifische Ermüdbarkeit des Kindes in den verschiedenen Jahren seiner Entwickelung interessieren, die Abnahme der Ermüdbarkeit mit der zunehmenden physischen Entwickelung, der Zusammenhang derselben mit andern Grundeigenschaften der Kindesnatur; die individuellen Unterschiede, die in der Ermüdbarkeit des Kindes bestehen. So führen uns diese Untersuchungen wiederum zu den Problemen der Kindescharakteristik und Individualcharakteristik als den Fundamentalfragen der experimentellen Pädagogik.

Das ist also in grossen Umrissen das Ziel, das unsere Ermüdungsmessungen verfolgen.

Dieses Ziel ist noch nicht erreicht, aber es sind manche Schritte gethan, die uns ihm nahe bringen, und ich will nun an einigen Beispielen die Art dieser Ermüdungsmessungen beschreiben, ihre Resultate zusammenfassen und auf ihre Zuverlässigkeit prüfen. Alle diese Untersuchungen lassen sich in zwei Gruppen teilen nach den Methoden, durch welche sie die Ermüdung messen. Man benützt nämlich entweder körperliche Arbeit zur Messung geistiger Ermüdung, d. h. man misst die körperliche Ermüdung, welche als Begleiterscheinung geistiger Arbeit eintritt. Man setzt dabei also voraus, dass längere Zeit fortgesetzte geistige Arbeit den ganzen Organismus ermüdet und dass daher geistige Ermüdung auch indirekt festgestellt werden kann durch die Herabsetzung der Muskelleistung, durch die Verminderung der Herzthätigkeit, des Blutdruckes u. a. m. Daneben hat man 2. die geistige Ermüdung durch den Ausfall irgend einer geistigen Arbeit zu messen versucht, indem etwa Auswendiglernen oder Kopfrechnen u.. s. w. vor und nach der Arbeit ausgeführt wird und nun das Quantum und die etwaigen Fehler dieser „Prüfungsarbeit“ zu Massbestimmungen für die Ermüdung benutzt wurden.

Die körperlichen Methoden, wie ich sie kurz nennen will, verwenden zur Messung der Ermüdung das Dynamometer oder den Ergographen. Das Dynamometer ist ein federnder Stahlbogen, der mit der Hand zusammengedrückt wird und dabei zugleich einen Zeiger antreibt, der in Winkelgraden die Grösse der Einbiegung des Stahlbogens angiebt. Dieser sehr einfache und handliche Apparat ist durch die Kritik des bekannten Physiologen Mosso in Misskredit gekommen; trotzdem haben wir in dem Züricher Laboratorium durch vergleichende Versuche gefunden, dass das Dynamometer bei richtiger Verwendung zuverlässigere Resultate ergiebt als der Ergograph.

Wir fanden z. B. an vier Studenten schon nach 45 Minuten Addieren eine Herabsetzung der Muskelarbeit; nach 60 bezw. 90 Minuten ununterbrochenen Rechnens war die Muskelarbeit der Handbeuger schon beträchtlich vermindert. Obgleich nun das Dynamometer in der That geistige Ermüdung anzeigt, so ist doch das eine sicher, dass keine Proportionalität besteht zwischen dem Grade geistiger Ermüdung und der Verminderung der am Dynamometer geleisteten Muskelarbeit. Es kommt vor, dass nach anderthalbstündiger Arbeit die dynamometrischen Zahlen keinen wesentlich andern Gang zeigen, als im unermüdeten Zustande, obgleich sich alle Anzeichen einer hochgradigen Ermüdung im Blutdruck Puls und Atem des Arbeitenden nachweisen lassen. Damit wird aber der Wert solcher Messungen für feinere Vergleichungen ganz in Frage gestellt. Ganz dasselbe gilt nun auch von den Ermüdungsmessungen mit dem Mossoschen Ergographen. Bei der Arbeit mit dem Ergographen hebt man mit dem Mittelfinger ein ziemlich schweres Gewicht (3 bis 5 kg) bis zu momentaner „totaler Ermüdung“, während der Arm und die übrigen Finger gefesselt sind. Die Schnur, an der das Gewicht hängt, treibt zugleich einen Schreibhebel an, der eine Kurve der Fingerbewegungen auf einer langsam rotierenden berussten Trommel aufschreibt. Man kann aus diesen Kurven dann die Arbeit des Mittelfingers in Centimetern ablesen und durch Multiplikation mit dem gehobenen Gewicht in Kilogrammmetern ausdrücken. Ich selbst habe einen vereinfachten Ergographen für Schulzwecke angegeben, der die Verwendung einer berussten Trommel überflüssig macht und gestattet, die Arbeit des Fingers bis auf den Millimeter genau an einem Zählwerk abzulesen und von Fall zu Fall eine genaue Regulierung der Hand- und Armlage der Versuchsperson zu erreichen.*)

*) Dieser „Ergograph für Schulzwecke“ wird ausgeführt von Mechaniker E. Zimmermann, Leipzig, Emilienstrasse.

Der Ergograph ist nun derjenige Apparat, mit dem bisher die meisten Ermüdungsmessungen ausgeführt worden sind. Mosso, Maggiora, Treves u. a. unternahmen zuerst ausführlichere Messungen der Muskelarbeit in rein physiologischem Interesse. Kraepelin, Keller, Binet und Henri und insbesondere Kemsies verwendeten den Ergographen zu Ermüdungsmessungen. Die zahlreichen Ermüdungsmessungen, die Kemsies veranstaltet hat, sind zum grössten Teil mit dem Ergographen ausgeführt worden.*)

Ich selbst stehe diesen ergographischen Ermüdungsmessungen sehr misstrauisch gegenüber. Ich fand durch vergleichende Messungen an zahlreichen Studenten und an mir selbst, dass zwar oft nach lange Zeit fortgesetzter geistiger Arbeit der Ergograph eine beträchtliche Ermüdung anzeigt, aber es kommt auch das Gegenteil vor; nach anstrengender geistiger Arbeit ist die Muskelleistung am Ergographen bisweilen grösser als vor der Stunde, und endlich ist in keinem Falle die Abnahme der Muskelarbeit proportional der geistigen Ermüdung; eine zuverlässige vergleichende Messung der Ermüdung ist also auch auf diese Weise nicht möglich.

Ich verweise für eine eingehendere Kritik der Ermüdungsmessungen mit dem Ergographen auf meine ausführlichere Behandlung dieses Gegenstandes.

Ich erwähne noch, dass wir nach meinen Versuchen über Ermüdungsmessung das zuverlässigste Kennzeichen der geistigen Ermüdung in der Veränderung des Blutdrucks, des Pulses und des Atems der Versuchsperson besitzen, worüber ich später ausführlicher zu berichten denke. Vergleicht man nun diese Kennzeichen mit dem Ergebnis des Ergographen, so sieht man erst, was für ein grobes Instrument der Ergograph ist. Wenn der Blutdruck bisweilen bei meinen Versuchspersonen nach zwei- bis dreistündiger Arbeit auf ein Minimum sank, so dass man förmlich von Herzschwäche reden konnte, zeigte sich am Ergographen oft noch keine Ermüdung!

*) A. Mosso, Über die Gesetze der Ermüdung. Archiv für Anatomie und Physiologie. Physiol. Abteilung, 1890; ebendas. die Abh. von Maggiora. Mosso, Die Ermüdung. Leipzig, 1892. Lombard, Archives Ital. de Biologie, XII. 1890. Treves, Archiv für die ges. Physiologie, 1899. Keller, Pädagogisch-psychometrische Studien. Biologisches Centralblatt, 1894. Kemsies, Zur Frage der Überbürdung. Deutsche Medizinische Wochenschrift, 1896. Und zur Kritik dieser Arbeiten: Gineff, Prüfung der Methoden zur Messung geistiger Ermüdung. Zürich, 1899 (Dissertation). Binet und Henri, La fatigue intellectuelle. Paris, 1898. Thorndike fand auch mit dem Dynamometer keine positiven Resultate: Psychological Review. Vol. VII. 1900.

Viel einfacher sind die Versuche, geistige Ermüdung mittels geistiger Arbeit zu messen, aber auch sie bedürfen einer kritischen Auslese. Man hat zu diesem Zwecke wiederum zwei ganz verschiedene Wege eingeschlagen.

Entweder geht man hierbei so zu Werke, dass man die Spitzen eines Zirkels, des sogenannten Weberschen Tasterzirkels auf einer Hautstelle (gewöhnlich des Unterarmes oder des Handrückens, der Stirn oder Wange) aufsetzt und nun die kleinste Distanz bestimmt, bei welcher das Schulkind oder die Versuchsperson, die sich zu Ermüdungsmessungen hergiebt, die Spitzen noch als zwei erkennt (selbstverständlich unter Ausschluss des Gesichtssinns). Man macht hierbei die Voraussetzung, dass eine geistige Leistung von solcher Einfachheit, wie das Erkennen einer minimalen Raumdistanz, die auf der Haut abgesteckt wird, durch die Ermüdung eine Herabsetzung erfährt. Dies muss sich dann darin zeigen, dass die kleinste erkennbare Zirkeldistanz, welche vor der Arbeit als die sogenannte „Raumschwelle" festgestellt werden kann, nach einer Arbeit von bestimmter Zeitdauer nicht mehr erkannt wird. Wenn dies wirklich der Fall ist, so wird man nach der Arbeit die Zirkelspitzen etwas weiter entfernen müssen, damit die Versuchsperson sie noch als zwei erkennt, und es scheint nun, dass in der Vergrösserung dieser kleinsten mit dem Hautsinn erkennbaren Raumstrecke ein Mass für die Ermüdung gegeben ist. Auf diese Weise haben zuerst Griesbach, Ludwig Wagner und Vannod Ermüdungsmessungen ausgeführt.*) Die Resultate dieser drei Autoren pflegen in der Regel erwähnt zu werden, wenn man von den Erfolgen unserer heutigen Ermüdungsmessung spricht, und sie sind zahlreichen praktischen Folgerungen für die Behandlung der Ermüdung des Schulkindes zu Grunde gelegt werden. Wir werden daher genau festzustellen haben, was von dieser Tasterzirkel-Methode zu halten ist. Man kann als Psychologe nur sagen, dass sie, bisher wenigstens, in höchst kritikloser Weise verwendet wurde, ja, dass die genannten Autoren nicht einmal die oberflächlichste Bekanntschaft mit den zahlreichen psychologischen Arbeiten besassen, die sich mit der Controlle der Tasterzirkel-Methode beschäftigt haben. Bekanntlich ist der Urheber dieser Methode der Physiologe Ernst Heinrich Weber, der mit

*) Vgl. Griesbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule. München, 1895. Derselbe: Archiv für Hygiene. Bd. XXIV. Pflügers Archiv für die ges. Physiologie, 1896. Ludw. Wagner, Unterricht und Ermüdung, 1897. Th. Vannod, La fatigue intellectuelle et son influence sur la sensibilité cutanée. Genf, 1896.

ihr die sogenannte Raumschwelle des Hautsinnes zu bestimmen suchte, d. h. den kleinsten auf einer Hautstelle erkennbaren Raumwert. Man nennt sie infolgedessen wohl die erste Webersche Methode zur Bestimmung der Raumschwelle des Hautsinnes. Es zeugt schon von der Kritiklosigkeit und dem Dilettantismus, mit dem auf dem Gebiete der Ermüdungsmessungen gearbeitet wird, dass man diese längst bekannte, von zahlreichen Psychologen viel besser und sorgfältiger behandelte Methode, vielfach als „die Griesbachsche Methode“ bezeichnet. Auch die Erfahrung, dass ermüdete Personen eine Zirkeldistanz nicht mehr erkennen, die sie im unermüdeten Zustand noch eben erkannten — oder psychologisch ausgedrückt, dass die Raumschwelle der Haut sich durch Ermüdung vergrössert — ist dem Psychologen längst bekannt. Griesbach kann höchstens das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, dass er die Zweispitzen-Methode zuerst in umfassenderem Masse für die Ermüdungsmessung an Schulkindern verwendet hat. Nun kann man nach den zahlreichen Erfahrungen, welche die experimentelle Psychologie über die Brauchbarkeit dieser Methode gesammelt hat, die Griesbach-Wagnerschen Ermüdungsmessungen fast für wertlos erklären. Folgendes ist gegen sie einzuwenden: Erstens wissen wir bei diesen Ermüdungsmessungen mit dem Tasterzirkel ebensowenig wie bei den dynanometrischen und ergographischen Untersuchungen irgend etwas über die Art der Abhängigkeit der Raumschwelle von der geistigen Ermüdung. Schon deswegen ist eine eigentliche Messung der Ermüdung mit dem Tasterzirkel gar nicht möglich. Von einer Proportionalität der Abnahme der geistigen Leistung oder der Ermüdung mit der Veränderung der Raumschwelle kann vollends keine Rede sein.*) Ja es ist überhaupt völlig willkürlich und konnte nur von seiten psychologischer Dilettanten im schlimmsten Sinne des Wortes versucht werden, dass man irgend eine ganz beliebige aus den zahlreichen Schwellenbestimmungen, die der Psychologe ausführt, herausgreift, um damit nun die Ermüdung zu „messen“! Ein Einfluss der Ermüdung, die durch irgend eine geistige Arbeit herbeigeführt wird, auf die Erkennbarkeit der kleinsten Spitzendistanz kann nach allem, was wir bis jetzt wissen, höchstens dadurch herbeigeführt werden, dass die Ermüdung, die durch eine bestimmte Art der Arbeit bewirkt wird, nicht nur eine spezielle Ermüdung für diese bestimmte Arbeit ist, sondern eine allgemeine Ermüdung (körperliche und geistige). In welchem Masse und nach welcher Proportion aber eine

*) Vgl. die Kritik dieser Methoden von Gineff a. a. O., S. 15 ff.

bestimmte Arbeit zugleich allgemeine Ermüdung erzeugt, darüber wissen wir nichts. Wollte man auf die Ermüdung der Aufmerksamkeit verweisen, um anzugeben, dass durch diese die Raumschwelle erhöht wird, so ist auch damit nichts gewonnen, denn es wird niemand zu behaupten wagen, dass die Vergrösserung der Raumschwelle der Haut proportional der Ermüdung der Aufmerksamkeit geht. Ebensogut also, wie man versucht hat, die Ermüdung mit der Raumschwelle zu messen, hätte man sie mit irgend einer andern psychologischen Schwellenbestimmung messen können, denn wir wissen mit Sicherheit, dass auch die Schwelle für Gehörsreize, für Temperaturreize, die Raumschwelle des Gesichtssinnes, die Geschmacks- und Geruchsschwelle durch hochgradige Ermüdung erhöht werden, oder was dasselbe sagen will, dass die Empfindlichkeit in allen diesen Sinnesgebieten vermindert wird. Warum soll nun gerade die Raumschwelle des Tastsinnes eine besondere Beziehung zur geistigen Ermüdung besitzen?

Auch die vermeintliche Einfachheit der Technik kann uns nicht veranlassen, dieser Art der Ermüdungsmessung den Vorzug zu geben, denn es giebt in Wahrheit wohl kaum eine Schwellenbestimmung, die so wenig einwandsfrei ist, wie die Bestimmung der kleinsten erkennbaren Zirkeldistanz. Ich verweise für die rein psychologische Kritik der Methode auf die Untersuchungen von Goldscheider, Külpe, Judd, Tawney, Henri u. a.*). Die Methode wird in der Praxis oft geradezu unmöglich gemacht durch die sogenannten Vexierfehler. Diese bestehen darin, dass die Versuchsperson auch dann zwei Spitzen wahrzunehmen glaubt, wenn nur eine Zirkelspitze die Haut berührt. Ferner sind die Werte, die man auf diese Weise erhält, in höchstem Masse abhängig von der Verteilung der Sinnespunkte der Haut. Endlich will ich noch kurz darauf hinweisen, dass es noch nicht einmal mit Sicherheit festgestellt ist, was wir eigentlich mit dieser Methode messen und dass sie später durch bessere Methoden ersetzt wurde, die aber den genannten Autoren unbekannt geblieben sind. Es ist mir daher überhaupt rätselhaft, worauf die Erfolge beruhen, die Griesbach und Wagner mit ihren Messungen erreicht haben. Ich habe unter Anwendung viel grösserer Vorsichtsmassregeln, als sie Griesbach und Wagner beobachteten, an Studenten Ermüdungsmessungen nach der

*) Külpe, Grundriss der Psychologie. S. 350 ff. Ferner: Philos. Studien. Herausgegeben von W. Wundt. Bd. XI, 1895, und die eingehende Kritik der Weberschen Methode von Judd, Philos. Studien, XII, 1896. Goldscheider, Archiv für Anatomie und Physiologie, 1885. Supplement.

ersten Weberschen Methode ausgeführt, und dabei nicht selten eine völlige Regellosigkeit der Schwellenwerte gefunden. Auch bei hochgradiger Ermüdung traten die Vergrösserungen der Schwellen nur selten hervor. Man sieht übrigens auch aus den Rohzahlen der genannten Autoren selbst, wie unsicher diese Messungen sind, zumeist ergeben erst die Mittelzahlen aus vielen Einzelmessungen das gewünschte Resultat. Diese Ergebnisse scheinen daher auf Suggestion zu beruhen, auf einer — natürlich von den genannten Autoren selbst nicht beabsichtigten — Beeinflussung ihrer Versuchspersonen. Ein Nicht-Psychologe hat in der Regel keine Vorstellung davon, wie leicht eine solche Beeinflussung im psychologischen Experiment ausgeübt wird! Die Bestätigung für diese Kritik finde ich in den neusten Arbeiten, die auf diesem Gebiete unternommen worden sind. Es ist doch wohl kein Zufall, dass die ersten psychologisch gebildeten Autoren, welche die Griesbachschen Versuche nachprüften, zu völlig negativen Resultaten gelangt sind — ganz in Übereinstimmung mit meinen eignen Versuchsergebnissen. Leuba und Germann*) kommen fast übereinstimmend zu dem Resultat, dass die Ergebnisse der Griesbachschen Ermüdungsmessungen unbegreiflich sind, und die Tasterzirkel-Methode sich absolut nicht zur Ermüdungskontrole eignet. Das Resultat ihrer weit sorgfältiger und mit grösserem psychologischen Verständnis ausgeführten Versuche nach der Weberschen Methode ist dies, dass die Schwellenwerte in keiner erkennbaren Regelmässigkeit, oder gar Proportion die geistige Ermüdung anzeigen, und zwar auch in den Mittelzahlen.

Ist es nicht beschämend, dass amerikanische Psychologen, die bei der deutschen experimentellen Psychologie in die Schule gegangen sind, unsere deutschen Schulforscher von der völligen Unbrauchbarkeit ihrer Resultate überzeugen müssen? Soll die Experimentalpädagogik nicht in kürzester Zeit in Misskredit geraten, so kann man nicht dringend genug vor solchen „Messungen“ der Ermüdung wie den Griesbach-Wagner-Kemsiesschen warnen! Ich verweise übrigens auch hier auf einige eingehendere Betrachtungen dieser Versuche in meiner oben angekündigten Schrift.

Für sehr viel ergebnisreicher als diese im Prinzip verfehlten Messungen der Ermüdung halte ich die zweite Methode, geistige

*) Germann, The invalidity of the Aesthesiometric Method as a measure of mental fatigue; James Leuba, On the validity of the Griesbach Method of determining fatigue. Beide Abhandlungen siehe: The psycholog. Review. Vol. VI. 1899.

Ermüdung mittels geistiger Arbeit zu messen. Sie besteht darin, dass man eine der ausgeführten geistigen Arbeit möglichst ähnliche Arbeit zur Messung der Ermüdung benutzt. Man liess entweder vor und nach der Stunde Reihen von Zahlen, Worten oder Silben, welche den Kindern laut vorgesprochen wurden, aus dem Gedächtnis nachschreiben (sogen. Gedächtnismethode) und stellte die Zahl und Art der Fehler vor und nach der Stunde fest. Oder man liess nach der früher erwähnten Kraepelinschen Methode rechnen und kontrollierte vor und nach der Stunde die Arbeitsgeschwindigkeit, die Zahl der gerechneten Aufgaben u. a. m. Oder man liess kurze Diktate nachschreiben, oder man liess nach der sogenannten Kombinationsmethode von Ebbinghaus in einem vorgedruckten Text ausgelassene Silben und Worte ergänzen u. a. m.*) Es darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass auch dieser Weg nicht immer zum Ziele geführt hat. Bolton z. B. findet, dass seine Gedächtnisprüfungen, bei denen die Kinder vorgesprochene Zahlenreihen aus dem Gedächtnis niederzuschreiben hatten, keine nennenswerte Ermüdung anzeigen;*) aber die meisten nach diesem Prinzip arbeitenden Autoren sind zu brauchbaren Resultaten gelangt. Vor allem aber muss aus prinzipiellen psychologischen Gründen diesen Methoden der Vorzug gegeben werden. Die erste Forderung nämlich, die wir an eine Ermüdungsmessung richten müssen, ist diese, dass der angewandte Massstab in einer möglichst unmittelbaren Beziehung zu derjenigen Arbeit steht, durch welche die geistige Ermüdung herbeigeführt wird, oder kurz gesagt, man sollte die ermüdende Wirkung einer Arbeit möglichst durch eine gleichartige Arbeit messen. Denn dadurch allein hat man die Gewissheit, dass der Ermüdungsmassstab in direkter und kontrollierbarer Abhängigkeit von der ermüdenden Arbeit steht. Bestand also die Schularbeit etwa im Rechnen, so sollte man mit Rechnen, oder

*) Vgl. zu dieser Methode: Sikorsky, Sur les effets de la lassitude. Annales d'hygiène publique, 1879. T. II. Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 1891 und separat. Holmes, The fatigue of a school hour. Pedagogical Seminary, III, 1895. Laser, Über geistige Ermüdung beim Schulunterricht. Zeitschrift für Schulges., 1894. Friedrich, Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer u. s. w. Hamburg, 1897. Bolton, The growth of memory in school children, Americ. Journal of psychology. IV, 1892. Jakobs, Experiments on prehension, Mind XII, 1885. Ebbinghaus, Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. Zeitschrift für Psychol. und Physiol. der Sinnesorgane, XIII, 1897; ebendas. die Abhandlungen von Elsenhans und C. Ritter und Höpfner. G. Richter, Unterricht und geistige Ermüdung, 1895. Rivers und Kraepelin, Über Ermüdung und Erholung.

einer ähnlich mechanisch-assoziativen Geistesarbeit die Ermüdung messen, oder wenn Diktatschreiben vorausging, also eine Arbeit, bei der Hand und Auge ebenso in Anspruch genommen werden, wie Auffassung und Gedächtnis, so sollte auch die zur Ermüdungsmessung verwendete „Prüfungsarbeit“ so gewählt sein, dass sie Hand und Auge, Auffassung und Gedächtnis beschäftigt. Eine einzige Ausnahme scheint mir nach eigenen Erfahrungen zulässig zu sein. Es sind nämlich auch solche Methoden zur Ermüdungsmessung brauchbar, die, ohne eine Beziehung zu der geleisteten Arbeit zu haben, direkt das Nachlassen der Aufmerksamkeit kontrollieren. Ich werde an anderm Orte solche Methoden angeben. Diese Regeln sind so einfach und naheliegend, dass man sie sich nur zu vergegenwärtigen braucht. um das blinde Herumtappen der Wagner-Griesbach-Kemsiesschen Ermüdungsmessungen zu erkennen.

Wenn ich nunmehr dazu übergehe, die Hauptresultate der bisherigen Ermüdungsversuche zusammenzustellen, so mache ich kein Hehl daraus, dass ich vielen derselben sehr misstrauisch gegenüberstehe. Vorläufig dürfen wir nur denjenigen Ergebnissen der Ermüdungsmessungen trauen, die nach einer grösseren Zahl verschiedenartiger Methoden sich immer im gleichen Sinne herausstellen, und wo das noch nicht der Fall ist, gebe ich ausschliesslich den Versuchen nach der zuletzt gekennzeichneten Methode praktische Bedeutung. Als solche einigermassen gesicherte Resultate mögen die folgenden bezeichnet sein. Man fand z. B., dass die Ermüdung in den unteren Klassen unverhältnismässig viel schneller zunimmt, als bei den Schülern höherer Klassen. Ferner zeigen die einzelnen Kinder sehr verschiedene Ermüdungsgrade, und zwar sind es durchaus nicht immer die schwachbegabten, welche am meisten ermüden; sondern gerade die befähigteren Kinder, wenn sie von schwächlicher Konstitution sind.

Griesbach, Kemsies u. a. haben gefunden, dass jedes Unterrichtsfach seinen bestimmten durchschnittlichen „Ermüdungswert“ besitzt, so dass sich die einzelnen Unterrichtsfächer in eine Reihe ordnen lassen, je nach ihrem sogenannten Ermüdungsindex. Danach stehen z. B. Rechnen, Mathematik, Grammatik, fremdsprachlicher Unterricht, aber auch Turnen und Singen betreffs ihres Ermüdungseinflusses an erster Stelle, während sich nach weniger anstrengenden Fächern bisweilen sogar eine gewisse Erholung der Kinder nachweisen liess. Es zeigt sich ferner, dass die Ermüdung an dem einzelnen Schultage in einer ganz bestimmten Kurve fortschreitet. Das Maximum der Er-

müdung beginnt vielfach schon nach der dritten Stunde. das Maximum der geistigen Frische liegt in der ersten oder vielfach auch in der zweiten Stunde. Das Letztere erklärt sich daraus, dass sich die Aufmerksamkeit des Kindes erst sehr allmählich an die geistige Arbeit anpasst, und dieses Stadium der sogenannten Adaptation der Aufmerksamkeit wird dann während der ersten Schulstunde überwunden. Ebenso sind die verschiedenen Wochentage verschieden günstig für die Schularbeit. Im allgemeinen lässt sich die Regel aufstellen, dass immer die beiden ersten Tage nach einem freien Tage die besten Resultate zeigen. (Erholende Wirkung des Sonntags.) Danach hat man bestimmte Vorschläge gemacht für die Einrichtung des Stundenplanes, indem natürlich die schwierigern Fächer in die Stunden geringster Ermüdung oder auf die Wochentage, die einem Ruhetage folgen, zu verlegen sind. Es zeigte sich ferner, dass auch der einzelne Lehrer seinen bestimmten „Ermüdungswert" hat (Ludwig Wagner) und der Ermüdungsindex des Lehrers ist von grösserem Einfluss auf die Ermüdung des Kindes, als der Ermüdungswert des Unterrichtsfaches.

Eine Frage verdient wegen ihrer hohen praktischen Bedeutung noch besonders bei Gelegenheit dieser Ermüdungskontrollen hervorgehoben zu werden, es ist die nach den erholenden Einflüssen. Was führt am besten Erholung herbei, wenn wir geistig ermüdet sind? Wie tief greift die Wirkung der Ermüdung oder Übermüdung, wie schnell kann die völlige Wiederherstellung der normalen Durchschnittsleistung erreicht werden? In dieser Hinsicht scheinen mir, nach eigenen Beobachtungen, die Erfahrungen Kraepelins mit wenigen Einschränkungen massgebend zu sein.*) Zunächst betont Kraepelin, dass eine wirkliche Wiedererneuerung der psychophysischen Leistungsfähigkeit nach anstrengender Arbeit nur durch den Schlaf herbeigeführt wird. Nicht Nahrungsaufnahme, nicht Spaziergänge und Zerstreuung, nicht Spiel oder Wechsel in der Arbeit bilden die wirklich die Kräfte erneuernden Faktoren, sondern nur der Schlaf, bezw. absolute Ruhe. Weniger einverstanden bin ich — nach Kontrollen an mir selbst — mit der Ansicht der meisten Autoren über die erholende Wirkung körperlicher Thätigkeit. Man beruft sich in diesem Punkte gewöhnlich auf die Arbeiten Mossos. Mosso hat nämlich nach-

*) Vgl. Kraepelin und Rivers, Über Ermüdung und Erholung, und verschiedene Aufsätze aus Kraepelins „Psycholog. Arbeiten". Ferner von demselben Autor: Über geistige Arbeit. Jena, 1894. Zur Hygiene der Arbeit. Jena, 1896. Zur Überbürdungsfrage. Jena, 1897.

gewiesen und es ist vielfach später bestätigt worden, dass körperliche Arbeit, die im Zustande geistiger Ermüdung verrichtet wird, keine Erholung schafft, sondern die Ermüdung vermehrt.*) Daraus hat man dann gefolgert, dass Turnen und Singen oder auch gymnastische Spiele nicht als vermeintliche Erholungsstunden zwischen andere Stunden einzuschieben sind, und ebenso, dass es unzweckmässig ist, die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden mit Turnen oder Gymnastik auszufüllen. Allein bei fast allen diesen Untersuchungen scheint mir zweierlei übersehen worden zu sein, einerseits der Unterschied zwischen körperlicher Anstrengung und solcher körperlicher Bewegung, die nicht als Anstrengung bezeichnet werden darf; sodann der indirekte erholende Einfluss, der von der körperlichen Bewegung auf die Verfassung des geistig Arbeitenden ausgeübt wird. Was den ersten Punkt betrifft, so ist es allerdings nach den bisherigen Untersuchungen ausser Zweifel, dass die verschiedenen Arten der Gymnastik, Turnen und Singen keine eigentliche Erholung von körperlicher Arbeit bewirken. Aber alle diese Arten körperlicher Bewegung sind anstrengender Natur, sie vermehren den Energieverbrauch des Centralnervensystems, ohne den regenerativen Prozessen hinreichend Raum zu gönnen. Und wenn Kraepelin fand, dass ein zweistündiger Spaziergang die Ermüdung vermehrte, so ist zu bemerken, dass für nicht besonders adaptierte Menschen ein so lang ausgedehnter Spaziergang zu den Anstrengungen gehört. Ich habe dagegen an mir selbst wiederholt durch Messungen festgestellt, dass kurze, etwa halbstündige Spaziergänge nach einer ziemlich beträchtlichen Ermüdung die Anfangsleistung wieder herstellen können. Der Verbrauch an psychophysischer Energie, der durch solche Art der körperlichen Thätigkeit herbeigeführt wird, kann also überkompensiert werden durch die indirekt erholenden Einflüsse, wie die vermehrte Atmung und Sauerstoffzufuhr, die Anregung der Blutcirkulation, die Wegschaffung von Ermüdungsstoffen u. s. w.

Ein weiterer Punkt, der bei der Erholungsfrage erörtert werden muss, ist die Wirkung der Arbeitspausen. Kraepelin und seine Schüler, insbesondere Amberg und Lindley, haben die Pausenwirkung sehr sorgfältig experimentell geprüft, indem sie in eine fortlaufende Arbeit, deren Resultate beständig gemessen wurden, Pausen von sehr verschiedener Verteilung und Länge einschoben. Die allgemeinen Regeln, die sich nach diesen Versuchen über die Bedeutung der

*) Vgl. Mosso: Die Ermüdung. Kapitel VII ff.

Arbeitspausen für den Fortgang der Arbeit aufstellen lassen, sind etwa die folgenden.

Es ist durchaus nicht gleichgiltig, wo die Pausen eingeschoben werden, wie oft sie stattfinden und wie das Schulkind sich in den Pausen verhält. Die Pausen bewirken immer weniger Erholung, je mehr die Ermüdung fortschreitet; die Erholung ist um so gründlicher, je mehr Anstrengung irgend welcher Art in den Pausen vermieden wird. Andererseits aber haben Kraepelin und Amberg festgestellt, dass allzu häufige Pausen die Arbeit in hohem Masse störend beeinflussen, hauptsächlich weil dabei die geistige Anpassung an die Arbeit immer wieder verloren geht.

Diese Erscheinung ist auch praktischen Schulmännern aufgefallen, so dass Schiller vorgeschlagen hat, man solle einen Unterrichtsgegenstand in den höheren Klassen lieber durch Verlängerung der Stunden zu Ende bringen, als dass man einen zusammenhängenden Stoff vorzeitig vor der Beendigung abbricht, um ihn später mit grosser Mühe wieder aufzunehmen.

Man hat endlich auch für die Ferienordnung gewisse Folgerungen aus den Ermüdungsmessungen gezogen, jedoch sind diese noch zu wenig beglaubigt.

Es ist zu diesen Versuchen von Kraepelin nun ausdrücklich zu bemerken, dass sie alle an Erwachsenen angestellt sind. Sie werden aber in mancher Hinsicht durch Parallelversuche an Schulkindern ergänzt (vgl. die oben angeführte Litteratur).

Ganz besonders wichtig dürften an den Resultaten aller Untersuchungen zur Hygiene der Arbeit alle die Punkte sein, welche die Unterschiede der individuellen Ermüdbarkeit erkennen lassen. Wiederum hat Kraepelin auf die Bedeutung der grossen Unterschiede in der Ermüdbarkeit der einzelnen Individuen und auf ihren Zusammenhang mit andern körperlichen und geistigen Eigenschaften desselben Individuums hingewiesen. Hier tritt uns von neuem das Problem der Individualcharakteristik des geistig arbeitenden Menschen entgegen. Fügen wir sogleich hinzu, dass leider die spezielle Charakteristik der kindlichen Ermüdbarkeit sich aus den Ermüdungsmessungen noch nicht mit der gleichen Sicherheit ergiebt. Kraepelin hält die Ermüdbarkeit eines Menschen für eine seiner persönlichen Grundeigenschaften. Sie geht nach seinen Untersuchungen (wie auch Lindley wiederum kürzlich bestätigt hat) fast immer mit bestimmten andern Eigenschaften parallel, mit denen sie in einem engeren Kausalzusammenhang zu stehen scheint. Grosse Ermüdbarkeit tritt nämlich

gleichzeitig auf, mit grosser Übungsfähigkeit und vielleicht auch mit gesteigerter geistiger „Anregbarkeit“, während die Übungsfestigkeit der ermüdbaren Individuen geringer zu sein scheint. Es stimmt das zu der Erfahrung an Schulkindern, nach welcher die begabteren nicht selten besonders ermüdbar sind.*)

Alle diese Resultate zahlreicher Untersuchungen über die Technik und Hygiene der geistigen Arbeit dürfen wir vielleicht als die ersten Schritte zu einer idealen Organisation der geistigen Arbeit des Schulkindes nach psychologischen Grundsätzen betrachten, deren Ziel sich so bezeichnen lässt: Wir suchen das grösste Mass von Arbeit zu erreichen, unter den günstigsten Arbeitsbedingungen, mit möglichst wenig Beeinträchtigung der physischen und geistigen Verfassung des Kindes und der Qualität der Arbeit selbst.

(Fortsetzung folgt.)

Storms „Pole Poppenspäler“ als Klassenlektüre.

*Von **E. Wilke**, Rektor in Quedlinburg.*

Die Überzeugung, dass der Leseunterricht in der Volksschule eines Ausbaues, eines Abschlusses bedarf, scheint immer mehr Vertreter zu finden. Die Kinder sollen nach ihrer Schulzeit doch nicht bloss Briefe, Bekanntmachungen, Reklameschilder und ähnliches lesen und verstehen, sondern auch imstande sein, eine Abhandlung, ein Gedicht, eine Novelle, einen Roman — ich rede hier nur von der weltlichen Lektüre — zu lesen und darin Belehrung, Erquickung, Trost, Freude zu finden. Reicht dazu der Gebrauch des Lesebuchs allein aus? Nein, denn es bietet nur Brocken, kleine abgerundete Stücke, es ist, wie Albert Richter einmal sagte, „Häppchenkost“. Unser Lesebuch ist ein unentbehrliches, aber künstliches Hilfsmittel. Es verhält sich zum Lesestoffe des wirklichen Lebens etwa so, wie sich die Fibelwörter zum Lesebuche oder wie sich Nestlesches Kindermehl zur Hausmannskost verhält. Es ist daher ein Mangel, wenn wir uns am Lesebuche begnügen.

Aber, wird man einwenden, es wird ja ergänzt durch die Schülerbücherei. Dass diese eine Ergänzung sein kann, ist richtig; dass sie

*) Vgl. Lindley in Kraepelins Psycholog. Arbeiten. Bd. III.

es aber vielfach nicht ist, sicherlich auch. Ich möchte wohl wissen, wie viel Bücher nur angelesen, wie viele nur zu einem geringen Teile verstanden werden, wie wenige einen bleibenden Eindruck, ein lebendiges, freundliches oder trübes Bild in der Seele zurücklassen. Man muss sich manchmal wirklich fragen, ob sich die Mühe und Zeit des Ausgebens, Einsammelns und Wechselns der Bücher verlohnt, zumal von ärztlicher Seite aus bereits Bedenken gegen die Vielleserei laut werden. Ausser der sorgsamen Auswahl der Jugendlektüre, an der ja jetzt tapfer gearbeitet wird, ausser der Beschränkung der auszugebenden Bücher kommt für eine Besserung der Verhältnisse noch inbetracht: Anleitung der Kinder, grössere Ganze aufzufassen und besser zu geniessen. Wie sehr selbst Erwachsenen manchmal die Fähigkeit fehlt, ein Ganzes zu überblicken, die Fäden von Anfang bis zu Ende zu verfolgen, sich stets die Frage nach dem Warum? und Wie? und Wozu? gegenwärtig zu halten, das erfuhr ich einmal, als ich mit zwei jungen Damen, die nach ihrer Schulbildung zu den Gebildeten zu zählen sind, Storms „Doppelgänger" gelesen hatte. Ziemlich zufällig warf ich die Frage auf: „Warum heisst nun eigentlich diese Novelle ‚Der Doppelgänger'?" — Es war meinen beiden Zuhörerinnen verborgen geblieben. Das Lesen bleibt eben auf jeder Stufe eine Kunst, und Hilty, sicherlich einer der belesensten Männer unserer Zeit, wird recht haben, wenn er schreibt: „Heute ist diese Kunst ziemlich selten, und wir lernen sie auch ganz und gar nicht in unsern Schulen, wo alles vielmehr darauf eingerichtet ist, recht schnell etwas, und zwar vielerlei, halbwegs einzudrillen, das zu einem Examen und nachher zu weiter nichts dient" (Lesen und Reden, S. 15). Und schon Herder fügt in seiner berühmten Rede über „Die Kunst der Sprache und Rede" dem Lobe, dass das Lesen eine der wirksamsten Übungen sei, die Sprache zu bilden, die Einschränkung hinzu: „Aber ein Lesen mit Verstand und Herz".

Mir scheint also, als liessen wir eine Lücke zwischen dem Lesebuche und dem Buchlesen, und ich hatte schon vor etwa 10 Jahren in den „Blättern für die Schulpraxis" (Beilage zur „Preussischen Lehrerzeitung") den Vorschlag gemacht, unsere Lesebücher möchten zum Abschlusse eine grössere Erzählung und eine grössere naturwissenschaftliche und geschichtliche Abhandlung bieten. Der Vorschlag ist, so viel ich sehe, bisher unberücksichtigt geblieben. Um so mehr musste es mich erfreuen, als vor etwa 2 Jahren „Pole Poppenspäler" in einer billigen Ausgabe erschien. Mir stand sofort fest, dass ich bei Gelegenheit den Versuch machen würde, diese Erzählung als

Klassenlektüre zu verwenden. Die Gelegenheit bot sich, als ich im Schuljahre 1899/1900 Mädchen des 6. Schuljahres im Deutschen zu unterrichten hatte. Als Zeit wählte ich den Dezember. Einerseits glaubte ich, das Lesen dieses Buches werde für die Kinder eine Art Weihnachtsvorfreude sein; andererseits wollte ich den Versuch nicht am Anfange des Schuljahres machen, weil mir da die Kinder noch zu unreif vorkamen, ihn aber auch nicht bis kurz vor Ostern verschieben wegen der Unruhe, die der Jahresschluss in das Schulleben bringt. Ich liess also in jenem Monat an Stelle des Lesebuches „Pole Poppenspäler“ treten und will gleich bemerken, dass nach meiner Erfahrung bei etwa vierstündiger Arbeit vier Wochen nötig sind, um die Erzählung einigermassen zu verarbeiten. Die übrigen drei dem Deutschunterrichte bestimmten Stunden blieben nach wie vor dem Aufsatz und dem Rechtschreiben gewidmet. Mir ist erst hinterher durch eine Anfrage im Briefkasten der „Neuen bayrischen Lehrerzeitung“ klar geworden, dass ich damit etwas that, wozu ich im Grunde nicht berechtigt war; denn „dem gesamten Unterricht im Deutschen liegt das Lesebuch zu Grunde“ (Allg. Bestimmungen vom 15. Okt. 1872). Mein Gewissen wird indes dadurch beschwichtigt, dass die Behörden grossen Wert auf Einrichtung und Benutzung von Schülerbüchereien legen und mein Versuch mit „Pole Poppenspäler“ aus dem Wunsche hervorging, die Benutzung der Schülerbücherei fruchtbarer zu gestalten. Indes dürfte es sich empfehlen, dahin zu wirken, dass der Gebrauch gewisser Bücher neben dem eingeführten Lesebuche auch allgemein amtlich zunächst gestattet werde, wenn zu einer Empfehlung die Zeit noch nicht gekommen ist. Für Mittelschulen mit mehr als 6 Klassen wird bereits in den Allgemeinen Bestimmungen vorgeschrieben, dass „Werke wie Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, Tell, Wallenstein u. s. w. im Zusammenhange“ gelesen werden. Für die höheren Mädchenschulen ordnen die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 sogar an: „Die Klassen II und I benutzen in der Regel kein Lesebuch mehr.“ Es dürfte an der Zeit sein, ähnliche Bestimmungen auch für die Volksschulen zu erlassen, so dass es diesen gestattet ist, in den obersten Klassen (6.—8. Schuljahr) neben dem Lesebuche geeignete Bücher lesen zu lassen.

Den Volksschulkindern konnte ich natürlich nicht zumuten, dass sie sich „Pole Poppenspäler“ selbst kauften. Ich hatte daher gleich beim Erscheinen der billigen Ausgabe für die Bücherei jeder der vier I. Parallelklassen zehn Stück angeschafft. Für meinen Versuch lieh ich mir nun die dreissig Exemplare der drei andern Klassen, und so

hatte fast jedes Kind meiner Klasse ein Buch. Die Kinder erhielten die Bücher nur für die Lesestunden, sonst blieben sie im Schulschranke. Indes hatte ich dafür gesorgt, dass die Mädchen schon in etwas mit dem Inhalte des Buches bekannt waren. In der Zeit von Ostern bis zum Dezember hatte jedes „Pole Poppenspäler" zur häuslichen Lektüre bekommen. Ich kann allerdings nicht sagen, dass sie gerne nach dem Büchlein mit dem bunten Deckel griffen. Was das Verständnis anlangt, so hat mir die Behandlung in der Klasse gezeigt, dass wir auf dem Holzwege sind, wenn wir annehmen, in dergleichen Bücher lesen sich Durchschnittskinder von selbst hinein. Weil sie auf die Auffassung solcher Schriftwerke nicht genügend vorbereitet sind, verstehen sie weder das Ganze, noch viele Einzelheiten. Auch bei Behandlung des Lesebuches wird vielfach auf das Endziel alles Leseunterrichts, selbständige Auffassung des Gelesenen, nicht genügend und bewusst genug hingearbeitet. Das Hinwegräumen aller Schwierigkeiten durch ausgedehnte Vorbereitungen, die Erläuterung Satz für Satz muss immer mehr zurücktreten und ersetzt werden durch eine Anleitung des Schülers, sich selbst und den Lehrer nach allem zu fragen, was ihm beim Lesen dunkel bleibt.

Die Behandlung der Stormschen Erzählung gestaltete sich nun so, dass in jeder Stunde ein Abschnitt gelesen und dabei die nötige Sach- und Worterläuterung gegeben wurde. Dabei suchte ich die Kinder dahin zu bringen, dass sie mir selbst angaben, was ihnen erklärt werden musste. Am Schlusse jedes Abschnittes wurde sein Inhalt in Form einer Überschrift angegeben. Oft ergaben sich ungesucht einzelne abgerundete Bilder, die noch einmal mündlich dargestellt wurden und die die Kinder dann zu Hause ins Tagebuch eintrugen. So bearbeiteten sie folgende Themen: Meister Paulsen und seine Frau. Ein Vergleich. — Das Wohnhaus des Meisters Paulsen. — Paul und Lisei beim Ellenkrämer. — Pauls Fürwitz. — Das „Vogelnest". — Pauls Busse. — Kinderglück. — Der Abschied. — Wiederfinden. — Herr Tendler auf seinem Altenteil. — Die gestörte Vorstellung. — Das Begräbnis des Herrn Tendler. — Als Klassenaufsatz lieferten die Kinder kurz vor Weihnachten eine Arbeit über das Thema: Auf Regen folgt Sonnenschein. Nachgewiesen an Liseis Schicksal.

Am Schlusse der Behandlung hatten die Kinder folgende Übersicht erarbeitet: A. Einleitung. 1. Wie der Erzähler mit Paul Paulsen bekannt wurde. 2. Wie Paulsen und seine Frau aussahen. 3. Was den Erzähler zu ihnen zog. 4. Wie er den Spitznamen des Meisters erfuhr. 5. Wie er ihn nach der Bedeutung dieses Spitznamens fragte.

B. Die Erzählung des Meisters Paulsen. I. Paul und Lisei als Kinder in Pauls Vaterstadt. a) Anfang ihres Verkehrs. 1. Ankunft der Puppenspielerfamilie. 2. Pauls Beobachtungen am nächsten Morgen. 3. Der Gang zur Schule. 4. Ankündigung der ersten Vorstellung. 5. Paul und Lisei beim Ellenkrämer. 6. Des Vaters Dank. b) Die erste Vorstellung. 1. Der Ort der Vorstellung. 2. Eintritt ins Theater und Erwartung. 3. Die Vorstellung. 4. Das Auftreten des Kasperl. 5. Daheim. c) Vor der zweiten Vorstellung. 1. Wirkungen der ersten auf Paul. 2. Die Erlaubnis zum Besuche der zweiten Vorstellung. 3. Paul im Schützengarten. 4. Paul und Lisei bei den Puppen. 5. Pauls Fürwitz. 6. Sein Heimgang. d) Die zweite Vorstellung. 1. Der Anfang der Vorstellung. 2. Wie Pauls Fürwitz an den Tag kommt. 3. Fortgang des Stückes. e) Ereignisse nach der zweiten Vorstellung. 1. Paul findet Lisei. 2. Das Gespräch der Tendlerschen Eheleute. 3. Paul und Lisei auf der Bühne. 4. Paul und Lisei in der Kiste. 5. Das Erwachen. f) Weiterer Verkehr mit der Familie Tendler. 1. Die Ausbesserung des Kasperls. 2. Liseis Unterricht. 3. Pauls Puppenschnitzerei. 4. Abschied. II. Paul und Lisei nach zwölf Jahren in einer mitteldeutschen Stadt. 1. Pauls weiterer Lebensgang. 2. Wie er Lisei nach zwölf Jahren wiederfindet. 3. Was Lisei in der Zeit erlebt hatte. 4. Die Verhaftung ihres Vaters. 5. Paul als Freund in der Not. 6. Paul und Lisei als Krankenpfleger. 7. Neuer Abschied und Verlobung. III. Paul und Lisei als Eheleute wieder in Pauls Vaterstadt. 1. Die Hochzeit. 2. Herr Tendler auf dem Altenteile. 3. Seine letzte Vorstellung. 4. Sein und des Kasperls Ende.

Jede Stunde begann mit der Wiedergabe des zuvor Gelesenen. Die Fremdwörter, deren die Erzählung ziemlich viel enthält, wurden an die Wandtafel geschrieben, erklärt und von den Kindern in ihre Wörterhefte eingetragen. Gegen das Ende der Behandlung wurden noch einige mehr oder weniger auf das Ganze sich beziehende Aufgaben besprochen: Frau (Herrn) Paulsens Lebenslauf. — Wie kam Paulsen zu dem Beinamen „der Puppenspieler“? — Was lernen wir aus Storms Erzählung über die Sitten und Gebräuche unserer Grosseltern? — Wie wurden früher Verbrecher behandelt? (Wie jetzt?) — Was ist bei einer Theatervorstellung zu beobachten? — Was lernen wir aus „Pole Poppenspäler“ über die deutschen Mundarten?*) — Liseis Charakter.

*) Oberdeutsch sprechen Tendlers, mitteldeutsch Pauls Meisterin und der sächsische Schneidergeselle, niederdeutsch Paulsen, sein Geselle Heinrich, das Publikum in Paulsens Vaterstadt.

Nicht nur die Beobachtungen während der Behandlung und die schriftlichen Arbeiten der Kinder, sondern auch der bleibende Erfolg bewiesen mir, dass „Pole Poppenspäler“ eine durchaus geeignete Lektüre für zwölf- bis vierzehnjährige Volksschulkinder ist. Als ich nach sechs Wochen wieder nach der Erzählung fragte, da lebten die Kinder ordentlich auf und erzählten mir mit Eifer die Hauptsachen wieder, zum Teil mit grosser Genauigkeit. Auch jetzt noch wird Lisei oft als Beispiel für sittliche Wahrheiten angeführt. Was die Sprache anlangt, so ist sie im ganzen nicht schwerer als die Hebelscher Stücke. Jedenfalls hat denselben Kindern „Der Schneider in Pensa“ mehr Schwierigkeiten gemacht als die Stormsche Erzählung. Die zahlreichen Fremdwörter möchte ich eher für als gegen die Lektüre anführen: sie bietet Gelegenheit, sie die Kinder verstehen zu lehren.*) Inhaltlich findet sich in „Pole Poppenspäler“ nichts, was sich den Kindern nicht leicht deutlich machen liesse, dagegen vieles, was sie unmittelbar anzieht und sich ihnen tief einprägt. Die Kinderscenen im Schützenhause und im Paulsenschen Garten, wie Paul Lisei wiederfindet, die verunglückte Vorstellung, das Begräbnis, das hat der Meister so lebendig, an vielen Stellen mit so erquicklichem Humor vorgetragen, die ganze Erzählung zeigt einen so frischen Fortschritt der Handlung, dass die Kinder mit ganzer Seele dabei sind, bisweilen zu Thränen gerührt werden. In Lisei haben die Mädchen zwar kein engelhaftes Tugendmuster, wohl aber ein echtes Kind und Weib, in Paulsen die Knaben einen kernhaften deutschen Bürger vor Augen. Sie erhalten durch das Buch Einblick in manche Verhältnisse, die der Unterricht sonst selten berührt: das Theaterwesen mit seinen Kunstausdrücken, das Polizeiwesen, das Handwerkerleben der „guten alten Zeit“. Vor allem zeigt „Pole Poppenspäler“ dem Kinde eine Verkettung menschlicher Schicksale in kleinbürgerlichen Kreisen, wie sie kein Lesestück zeigen kann. In dieser Hinsicht hat auch Storms Erzählung entschieden einen Vorzug vor Roseggers „Als ich noch der Waldbauernbub war“. Darum halte ich „Pole Poppenspäler“ für vorzüglich geeignet, den Kindern zu zeigen, wie man g a n z e Bücher liest, wie man in ihr Verständnis eindringt, wie man sich Fragen über den Inhalt vorlegt. Nur indem wir sie so lesen lehren, verhüten wir das Flüchtig- und Viellesen und arbeiten ihm entgegen.

*) Wünschenswert wäre es, wenn die Volks- und Schulausgaben Fremdwörter und mundartliche schwer verständliche Ausdrücke in einem Anhange in alphabetischer Folge erklärten oder in Fussnoten, wie es in der Altonaer Ausgabe von Liliencrons Kriegsnovellen geschehen ist.

Ich hoffe, dass wir, indem wir solche Schriften wie „Pole Poppenspäler“ in den Leseunterricht aufnehmen, einer Umgestaltung der Privatlektüre näher kommen werden. In jedem Jahre ein solches wirklich gutes Buch als Klassenlektüre, in jedem Vierteljahre etwa eines, aber für alle Kinder, als häuslicher Lesestoff, dazu in einigen Unterrichtsstunden Kontrolle und Verarbeitung des Gelesenen, das dürfte ein Mittel sein, um das Lesen zu einem wirklichen Bildungsmittel für unser Volk zu machen. Gegenwärtig wird die Benutzung der Schülerbücherei viel zu planlos betrieben. Man scheint bei ihrer Einrichtung nicht von pädagogischen Gedanken ausgegangen zu sein, sondern einfach die Leihbibliothek zum Muster genommen zu haben.

Die pädagogische Opposition des 17. Jahrhunderts.

*Von Dr. **Rud. Dinkler** in Leipzig.*

Noch heute kann man die Beobachtung machen, dass jede neue grosse Bewegung, auf welchem Gebiete sie sich auch vollziehen mag, zunächst mit einer heftigen Polemik gegen frühere, ihrer Ansicht nach morsche und daher verbesserungsbedürftige Zustände einsetzt. Es ist dies eine geschichtlich und psychologisch durchaus begreifliche Erscheinung.

Vielleicht interessiert es, an dieser Stelle einmal einige der Hauptvertreter der grossen pädagogischen Reformbewegung des 17. Jahrhunderts zu hören, wie sie gegen die traurigen Schulzustände ihrer Zeit, gegen die unfruchtbare Unterrichtsmethode, gegen den toten Gedächtniskram und die grausame Zucht in den Schulen opponieren.

Bekanntlich hatte schon Luther gegen die „Eselsställe und Teufelsschulen“ seiner Zeit gewaltig geeifert, hatte in seiner Schrift „An die Radherrn aller stedte deutsches lands“ sehr über die Lehrer geklagt, dass sie „die Weise nicht gewusst, wie man doch lernen und lehren sollt“ — aber ohne grossen Erfolg; eine wesentliche Besserung auf speziell pädagogischem Gebiete hatte die Reformation nicht herbeizuführen vermocht, so gross auch das Interesse war, das die Reformatoren dem Schulwesen entgegenbrachten; und je mehr dann in der nachreformatorischen Zeit die Orthodoxie erstarkte, je mehr sich die Herrschaft des „papiernen Papstes“ erweiterte, desto mehr sank das Schulwesen nieder auf die mittelalterliche Stufe zurück. Da setzte

nun mit dem Beginn des 17. Jahrhunderts jene grosse Bewegung ein, die mit unerbittlicher Schärfe gegen die pädagogischen Sünden ihrer Zeit vorging und mit Gründlichkeit und Ausdauer sich der pädagogischen Reform bemächtigte.

Einer der ersten und bedeutendsten Reformer war der vielgeschmähte, lange als Charlatan und Betrüger hingestellte Ratke, dessen pädagogische Verdienste in neuerer Zeit eine immer steigende Würdigung erfahren. Mit ausserordentlicher Bestimmtheit und Schärfe werden von ihm die Mängel des Unterrichtswesens aufgedeckt. Im Giessener Berichte „Von der Didactica oder Lehr-Kunst W. Ratichii“ wird „über vielfeltigen zwang, verdruss, angst, hauptbrechen vnd zittern“ in den Schulen geklagt. „In gemeinen Schulen wird ein Knab mit so vielen stunden ausgemergelt vnd vberdrüssig gemacht mit vielen vngleichen Lektionen, mit vnbequemen, vnrichtigen Büchern vberschüttet ... Der avssgang ist vngewiss vnd muss alles auff ein Geradwol gewagt syn. Der meiste theil würgelt sich müde an der bittern Wurtzel . . . muss sich abmartern vnd plagen, ehe er den geringsten Nutzen davon siehet oder weiss“ (Stötzner, Ratichianische Schriften I). Auch der Jenaer Bericht (1614) zählt diese und ähnliche „unleugbare Defect vnd Mengel“ auf. Er übt besonders scharfe Kritik an der Art und Weise des Memorierens, wonach „die Knaben das müssen auswendig lernen, vnd zwar alleine vor sich selbst, ohne Hülffe des Praeceptoris, was sie noch nicht verstanden.“ Die „Gebrechen aller Ständen“ haben ihre Ursache lediglich in der „alten, bösen, vnlustigen, verdrieslichen, vnrichtigen vnd vnvernünftigen Lehrart.“

Ebenso eifert der Prediger Andreas Cramer in Magdeburg dagegen, dass durch das verkehrte Lehrverfahren „der Natur grosse Gewalt gethan“ werde. Er klagt in seiner „Anleitung, wie die Jugend könne erzogen u. s. w. werden“ (1622), dass der Katechismus „unbequem“ gebraucht und auf ganz mechanische Weise „in den Kopf hineingemartert“ werde. Auch am Sprachunterrichte tadelt er die „grewliche Marter“. „Wie sind die lieben zarten Ingenia so zu blewet, so lang aufgehalten? Wie manche Fibel hats gekostet? wie manchen Streich vnd harten schlag? vnd hat dennoch der Knabe zum fertigen lesen vnd schreiben nicht können gefodert werden.“ „Solche vnd dergleichen viel der alten Institution Fehlgriffe vnd grewlige Marter werden von vielen gesehen vnd entdecket, dass wol einer guten Reformation nach Gottes Gebot vnd Wort von nöthen were.“ (Ein Teil dieser Anleitung findet sich abgedruckt bei G. Vogt, Wolf-

alle Herzen. Dass Kaiser Wilhelm auch der Jugenderziehung ein warmes Interesse entgegenbringt, ist bei seinem Charakter selbstverständlich. Seine eigne Erziehung hat ihn ausserdem mit dem thatsächlichen Zustande der Schule näher bekannt gemacht, als es sonst mit fürstlichen Personen von seinem Range der Fall zu sein pflegt. Die bisherigen geringen Erfolge auf dem Gebiete der Schulreform können den Monarchen aber kaum besonders befriedigen. Man darf wohl annehmen, dass der kürzlich durch die Presse gegangene Brief, den er als 26jähriger Prinz an einen vielgenannten Befürworter besserer körperlicher Ausbildung der Jugend, den Amtsrichter Emil Hartwich in Düsseldorf, geschrieben hat, nicht ohne seine Zustimmung jetzt veröffentlicht worden ist.

In dem temperamentvollen Schreiben ist einer der ärgsten Krebsschäden unsers gesamten Erziehungswesens, die Vernachlässigung der Körperbildung, gekennzeichnet. Aber kein Kaiser hat Geld und Macht genug, ihn ganz zu beseitigen. Die Schule verschuldet nur einen winzigen Teil dieser allgemeinen Erziehungsnot. Unsere Generation wohnt und lebt nicht so, dass dabei die Jugend mit ihren Interessen und Bedürfnissen zu ihrem Rechte kommt. Die Jugend, wenigstens die der bemittelten Stände, hat alles, was die Erwachsenen sich wünschen: schöne Kleider, reichliche Nahrung, selbst Luxus, sie hat Spielzeug und Lernmittel, bei deren Herstellung die industrielle Geschicklichkeit Triumphe feiert; aber eins gesteht man ihr nicht zu, was früher ihr unbedingtes und unveräusserliches Recht war: auf ihre Art glücklich zu sein und das zu thun, was die höchste Instanz in Erziehungssachen, Mutter Natur, ihr anbefiehlt. Bei Anlage der Wohnhäuser türmt man Stockwerk auf Stockwerk und setzt ein Riesenhaus neben das andere. Die Jugend wird damit in steinerne Käfige gesperrt, aus denen sie nicht heraus kann. Wenn in den modernen Grossstädten jedes zehnte Haus niedergerissen und in den Baugeländen an den Peripherien jedes fünfte oder sechste Grundstück als Spielplatz von vornherein freibliebe — man hätte nicht nötig, sich um das körperliche Gedeihen des jungen Geschlechts viel zu sorgen. Wo Kind und Jüngling Zeit und Raum haben zur Übung ihrer Kräfte und zur Bethätigung ihres Bewegungsdranges, da braucht es nicht besonderer Veranstaltungen zur Erhaltung ihres physischen Wohlseins. Die Natur hat einen unwiderstehlichen Drang, zu laufen, zu springen, zu klettern, zu schwimmen und zu ringen in jedes junge Wesen gelegt. Aber unsere nach Kanarienvogelart internierte Jugend muss diesen Drang gewaltsam bezwingen. Nur darum bleibt so vieles, was den Keim in sich trägt, gross, stark und schön zu werden, schwach, elend und kümmerlich. Und hier haben auch die bedenklichsten sittlichen Verirrungen der Jugend ihre Quelle. Die Triebe, die sich in naturgemässer Form nicht bethätigen können, schlagen perverse Richtungen ein; eine krankhafte Phantasie überwuchert alle andern Interessen, und so entsteht das junge Geschöpf, dessen abschreckendste Formen hin und wieder vor den Schranken des Gerichts zum Entsetzen aller Denkenden und Fühlenden zur Schau gestellt werden.

Diese grosse Erziehungs- und Bildungsfrage zur Entscheidung zu bringen, ist auch ein Kaiser nicht mächtig genug. Die kleinen, engen Interessen werden immer über die grossen Gesichtspunkte einer wahrhaft volksfreundlichen Politik gestellt werden. Schon auf dem engeren Gebiete der Schule ist eine Reform nur schwer durchzusetzen. Trotzalledem sind die Bildungsanstalten

für die männliche Jugend endlich auf dem Wege, auf dem sie im Laufe der Zeit wieder das werden können, was sie früher waren, was ihnen aber unter einer einseitigen Gelehrten- und Standesschul-Pädagogik verloren gegangen ist: Bildungsanstalten für alle, die Anlage und Neigung für weitere wissenschaftliche Ausbildung haben, ohne Rücksicht auf die soziale Stellung der Eltern.

In demselben Augenblick jedoch, wo der Zugang zu den männlichen Bildungsanstalten etwas verbreitert und erleichtert wird, agitiert ein Teil der Frauenwelt in blinder Nachahmungssucht für Einrichtung von „Mädchengymnasien“ mit altklassischem Unterricht vom 9. Jahre ab. Die preussische Unterrichtsverwaltung hat die für Köln a. Rh. erbetene Genehmigung zur Eröffnung einer derartigen Anstalt zunächst versagt. Aber die grosse Zahl von einflussreichen Frauen, die sich für diese Dinge jetzt bemühen, werden das Ministerium jedenfalls bald zu einer andern Entscheidung drängen.

Den Reformeifer, der auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sich bethätigt, könnte man sich auch für die Volksschule wünschen. Aber hier ist alles still. Seit dem Erlass der „Allgem. Bestimmungen“ ist an der Organisation und dem Lehrplan der preussischen Volksschule im fortschrittlichen Sinne nichts mehr geändert worden, und auch im übrigen Deutschland sind bemerkenswerte Fortschritte in den letzten 30 Jahren nicht zu verzeichnen. Und welche gewaltigen Umwälzungen liegen zwischen damals und heute! Das neue Deutsche Reich war eben erst erstanden, die moderne wirtschaftliche Entwickelung hatte kaum begonnen. Im Jahre 1875 verfügte die deutsche Industrie über Motoren von wenig mehr als 1 Mill. Pferdestärken, im Jahre 1895 über ein Maschinenmaterial von 3,4 Mill. Pferdekräften. Welche Unsummen geistiger Kraft ist nötig, diese technischen Hilfsmittel zu schaffen und zu leiten! Auch an den untergeordnetsten Stellen wird eine bedeutende Intelligenz und moralische Zuverlässigkeit verlangt. Selbst die rücksichtslosesten Reaktionäre, sofern sie im praktischen Leben stehen, müssen die Bedeutung der Volksbildung für das Wirtschaftsleben anerkennen, aber die Volksschule bleibt im günstigsten Falle, wie sie ist. Von dem gegenwärtigen Lehrermangel ist sogar eine auf Jahrzehnte hinaus bemerkbare Verschlechterung zu befürchten. Selbst die sonst so zurückhaltenden Seminarlehrer betonen es öffentlich, dass das Material, das den Seminaren jetzt zugeführt wird, nicht hinreichend befähigt und nicht genügend vorgebildet ist. So schreibt ein Seminarlehrer im „Berliner Tageblatt“: „Man begnügt sich an der Präparande zu oft damit, wenn der Schüler sich mit Ach und Weh, mit Aufbietung aller seiner Kraft, die doch nur geringen Ziele der Anstalt erreicht hat, statt sich zu fragen: Reichen die geistigen Kräfte auch noch so weit, um dem unter Hochdruck stehenden Seminarunterricht folgen zu können, oder steht der Schüler am Ende seiner Kraft?“ Und dass im Seminar nicht etwa zu hohe Anforderungen gestellt werden, wird in derselben Zuschrift dargelegt. „Auf den elementaren Unterrichtsbedarf werden die Seminarlehrer bei den Revisionen ihrer Anstalten immer wieder hingewiesen; sie haben stets das Gefühl: je einfacher sich nach Umfang und Methode der Unterricht gestaltet, desto angenehmer ist derselbe bei Direktor und Revisor“.

Trotz des Lehrermangels müssen die Seminare jährlich Hunderte von Zöglingen entlassen, weil sie den unbedingt zu stellenden Forderungen nicht

genügen. Von den Schülern, die im Wintersemester 1896/97 in den dritten Klassen der preussischen Seminare sassen, waren zwei Jahre später nahezu 500 ausgeschieden. Vom 16. Novbr. 1898 bis dahin 1899 traten aus den 3. und 2. Seminarklassen über 400 Schüler aus. Die Volksschule leidet qualitativ und quantitativ unter einer „Leutenot“, die schlimmer ist, als der Arbeitermangel, über den die ostelbischen Latifundienbesitzer Beschwerde führen. Und der Grund ist hier wie dort derselbe. Dem tüchtigen jungen Menschen winkt an anderer Stelle ein besseres Los, als in der Schule. An den Minimalgehältern des Besoldungsgesetzes vom 3. März 1897 kühlt sich auch der grösste Idealismus nur zu bald ab. Aber was schert das unsere politischen Wortführer? Die „Trierische Landesztg.“ warnt die Unterrichtsbehörde, irgend etwas zur Beseitigung des Lehrermangels zu thun, vor allen Dingen keine neuen Seminare zu gründen. Es sind in klösterlichen Anstalten vorgebildete junge Lehrerinnen in genügender Zahl vorhanden, um die Lücken auszufüllen. Merkwürdigerweise hört man von der Errichtung privater Präparandenanstalten nichts. Das Geschäft scheint wegen Mangel an Zuspruch zu wenig lukrativ zu sein. Um so eifriger rühren die Vorsteher privater Lehrerinnenseminare die Werbetrommel. Auch das staatliche Lehrerinnenseminar in Berlin wird erweitert. „Die Überfüllung der Seminarklassen und der gesteigerte Zudrang zur Aufnahme in das staatliche Lehrerinnenseminar in Berlin nötigen zur Errichtung einer Parallelklasse.“

Wenn Klosterfrauen als Lehrerinnen und Geistliche als Schulinspektoren fungieren, so wird die „unchristliche moderne Schule“ wohl bald so „christlich“ werden, wie die Herren v. Heereman, Dauzenberg u. a. es wünschen. Die Zeitungen bringen die Mitteilung, dass die Regierung in Trier sämtlichen katholischen Pfarrern des Bezirks wieder die Ortsschulinspektion in ihren Pfarreien übertragen will. Uns hat diese Nachricht nicht besonders aufgeregt. Es wird sich wohl nur um ein halbes Dutzend Geistliche handeln, durch deren Schuldkonto aus der Kulturkampfzeit her endlich ein Strich gemacht worden ist. Im übrigen war bereits seit lange der Zustand vor Erlass des Schulaufsichtsgesetzes wieder hergestellt, und das musste wohl oder übel auch geschehen. Der Staat darf einer Konfession auf die Dauer nicht verweigern, was er einer andern allgemein zugesteht. Wenn die preussische Unterrichtsverwaltung auf die Mitwirkung der evangelischen Geistlichen bei der Schulaufsicht nicht verzichten wollte, so durfte sie auch die katholischen Pfarrer nicht vor die Thüre setzen. Die kriegsgerichtlichen Massnahmen der Siebzigerjahre mussten also allmählich rückgängig gemacht, oder — auch auf der andern Seite mit dem geistlichen Aufsichtsverhältnis gebrochen werden. Aber daran denkt heute niemand.

Die kirchliche Pädagogik steht dank der politischen Macht ihrer Vertreter höher im Kurs als je, trotzdem selbst streng kirchliche Kreise den Geistlichen sogar auf ihrem eigensten Gebiete, dem des Religionsunterrichts, ein äusserst ungünstiges Zeugnis ausstellen. Der Mitherausgeber der „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht“, Professor Dr. Fauth in Höxter, schreibt z. B. im „Reichsboten“: „Als ich in den Fünfzigerjahren des vorigen Jahrhunderts das Gymnasium besuchte, da war der Unterricht in der evangelischen Religion an den höheren Lehranstalten allgemein so, dass man gar manches daran aussetzen konnte. Er wurde meist von Geistlichen

im Nebenamt gegeben. Und wenn man auch die Persönlichkeit des geistlichen Lehrers noch so verehren musste, so war doch keine Pädagogik in der Sache. Eine Pädagogik des Religionsunterrichts, wie sie z. B. jetzt Zange in seinem gründlichen und umfangreichen Werk zu schaffen versuchen konnte, war damals noch unmöglich. Jeder unterrichtete nach seinen persönlichen Anschauungen so gut und so schlecht er konnte. Kein Religionslehrer wusste etwas von dem andern. Also ein methodischer Aufbau des evangelischen Religionsunterrichts aufgrund eines Austausches gemeinsamer Erfahrung war einfach unmöglich. Wahrscheinlich wäre der Zustand des evangelischen Religionsunterrichts noch heute so wie damals, wenn er stets nur in den Händen der Geistlichen geblieben wäre, die den Religionsunterricht im Nebenamt betrieben. Das wurde erst anders, als der Staat geprüfte Religionslehrer anstellte, die nach theologischer Vorbildung auf den Universitäten vor einer wissenschaftlichen Prüfungskommission sich eine facultas docendi erworben hatten."

Aber was thuts? Die Geistlichen bleiben doch die Herren der Schule und die Meister der Pädagogik. Die freie Schule existiert bei uns nur als Ideal der pädagogischen Träumer; in der Wirklichkeit wird es so etwas auf deutschem Boden in absehbarer Zeit nicht geben. Und doch werden wir weiter davon träumen, so etwa, wie unsere Grossväter und Väter von dem neuen Deutschen Reiche geträumt haben. Endlich ist es doch gekommen. „Dulde, gedulde dich fein!"

Auch unsere Sonne wird einst scheinen. Nur, was erkämpft ist, hat bleibenden Wert. Alles Grosse und Schöne kommt von unten und ringt sich langsam empor. Wahrhaft poetisch und ergreifend schildert diesen Prozess des Emporstrebens aus Dunkel und Nacht der junge russische Dichter Maxim Gorjki. „Ich kam von unten, vom Boden des Lebens, von da, wo Nacht und Grauen herrscht, wo der Mensch noch ein Halbtier, wo das Leben nur Arbeit fürs Brot ist. . . . Dort fliesst es langsam, in dunklen Strömen, aber auch dort leuchten die Perlen der Hochherzigkeit, des Geistes und des Heroismus, auch dort leben Schönheit und Liebe. Überall, wo der Mensch, ist auch das Gute vorhanden. In winzigen Stückchen, in unscheinbaren Keimen — aber es ist doch vorhanden! Und all diese Keime werden nicht vergehen: sie wachsen und gedeihen und treiben Früchte des Lebens.... Das Recht, daran zu glauben, habe ich teuer erkauft, dafür besitze ichs für das ganze Leben. Dadurch habe ich noch ein anderes Recht erworben, das Recht, zu fordern, dass auch ihr so glaubt, wie ich, denn ich bin die wahre Stimme des Lebens, der verzweifelte Aufschrei derer, die dort unten geblieben sind und mich zu euch entsandt haben, um ihr Leid zu bekunden. Auch sie wollen hinauf, nach oben, zum Selbstbewusstsein, zu Licht und Freiheit!" . . .

* * *

Während wir diese Zeilen schreiben, läuft die Nachricht von dem plötzlichen Hinscheiden des alten Kultur- und Schulkämpfers L. F. Seyffardt ein. Wie oft hat er seine Stimme für unsere Sache, namentlich für unsere Witwen und Waisen erhoben! Wie überzeugend, wie ernst wusste er zu mahnen, zu fordern und zu tadeln. Wir haben ihn näher gekannt. „Ein echter Israeliter, in welchem kein Falsch ist." Es hat wenige Männer gegeben, die, wie er, ihre Ideale mit derselben Unermüdlichkeit und derselben Opferwilligkeit

vertraten. Er war ein schlichter Mann. Die grosse Welt erfuhr nichts von seinen Thaten. In den letzten Jahren war sein Mund völlig verstummt. Dem 73jährigen war die Kampfeslust früherer Tage anscheinend vergangen; im engern Kreise wirkte er indessen in alter Frische weiter. Die Schulgeschichte wird dem Namen Seyffardts neben denjenigen eines Diesterweg, Harkort, Pauer u. a. ein ehrenvolles Gedächtnis bewahren.

Am Sarge des Greises, der sein Tagewerk vollbracht hatte, blicken wir schmerzbewegt auf den noch frischen Grabeshügel eines in der Vollkraft des Lebens Dahingerafften, des Berliner Bürgermeisters Brinkmann, von dem Näherstehende für die Schule viel erwarteten. Fast scheint es, als ob die Zahl unserer Freunde unter den Männern des öffentlichen Lebens immer kleiner würde. Wo ist der Nachwuchs, wenn auch andere Senioren des Parlaments die wohlverdiente Ruhe suchen? Soll der Volksschullehrerstand seine Vorkämpfer nur aus seinen eignen Reihen stellen? Warum nicht? Nur sich selbst kann ein Stand wie ein einzelner Mensch ganz und unbedingt vertrauen. Je mehr der Unsrigen in der politischen Arena mit Ehren kämpfen, um so wertvoller werden wir unsern Freunden und um so gefährlicher unsern Gegnern. Möchte der Lehrerstand nur in allen seinen Gliedern erkennen, was er selbst vermag, wenn er weiss, was der Schule frommt, und es rücksichtslos vertritt. Niemals kann freilich die Schule auf den Lehrerstand allein sich stützen. Die Schule gehört dem Volke. Sie muss aus allen Volksschichten ihre Freunde werben. Aber der Pädagoge muss die Fahne im Schulkampfe halten. Er kennt das Ziel und die Mittel der Volkserziehung, er kennt den Feind, seine Stärke und seine Kampfesart. Es wäre eine Thorheit, die Hilfe anderer abzulehnen. Aber wer sich feige hinter dem Rücken des Freundes verkriecht, wo findet der noch Kampfgenossen? Männern, die den Mut haben, wenn es sein muss, auch allein zu Felde zu ziehen, hat es dagegen noch nie an Unterstützung gefehlt.

„Drum haltet fest zusammen — fest und ewig —
Kein Ort der Freiheit sei dem andern fremd —
Hochwachten stellet aus auf euren Bergen,
Dass sich der Bund zum Bunde rasch versammle —
Seid einig — einig — einig!!“

Mitteilungen.

Soziale Pädagogik. Der Streit um die „soziale Pädagogik“ dauert fort, wird aber, schreibt die „Pädagogische Reform“, wie uns scheinen will, nicht mehr mit der anfänglichen Erbitterung geführt. Das ist richtig. Unsers Erachtens liegt der Grund darin, dass auch die entschiedensten Gegner allmählich einsehen, dass die thörichte Behauptung, „soziale Pädagogik“ sei eo ipso „Nützlichkeitspädagogik“ und betrachte demgemäss das Individuum lediglich als Mittel zum Zweck und Dressur als Ziel pädagogischer Einwirkung, auf Irrtum beruhe. Schreibt doch z. B. Fr. Regener, ein Mann, der der Streitfrage völlig objektiv gegenübersteht, im direkten Gegensatze zu dieser Anschauung: „Der Individualismus betrachtet den Lehrstoff der Schule anfänglich nur vom Standpunkte der Nützlichkeit; er will nur das lehren, was der Schüler praktisch verwerten kann. Der Sozialismus betrachtet Wissenschaft

und Kunst auch als Lehrstoff als nationales Kulturgut, das dem nachfolgenden Geschlechte übermittelt werden muss, um die Kulturarbeit fortzusetzen und seiner idealen Gestaltung entgegenzuführen." (N. braunschw. Schulbl. 1900, Nr. 20 und 21.) Eine Herbartianer-Versammlung, die im September v. J. in Magdeburg tagte, glaubte allerdings den Gegensatz zwischen dem Erziehungsziel Herbarts und dem der „sozialen Pädagogik" nicht besser ausdrücken zu können, als dass sie den Satz aufstellte: „Herbart will den Schüler zu einem sittlichen Charakter erziehen auf der Grundlage theoretischer Weltanschauung, die Sozialpädagogik hat den späteren Beruf des Zöglings im Auge und erzieht ihn mit Rücksicht auf denselben." Die Herren hätten wohlgethan, wenn sie sich um die vorliegende Diskussion des fraglichen Begriffs etwas gekümmert hätten, ehe sie Stellung dazu nahmen.*)

Die „soziale Pädagogik" will der Erziehung, speziell der Schulerziehung, einschärfen, dass ihre Aufgabe sei, Menschen von heute zu bilden, Gegenwartsmenschen, die bestrebt sind, das Menschenideal darzustellen, das unsere Zeit aufstellt, die Aufgaben zu erfüllen, die die Gegenwart bietet. Die „soziale Pädagogik" will der Phrase von der „allgemeinen Menschenbildung" Sinn und Bedeutung geben, den Schemen, der unter dieser Aufschrift seit Jahrzehnten in der Pädagogik herumspukt, mit Fleisch und Blut erfüllen. Und sie nennt sich in dieser Hinsicht „soziale Pädagogik", weil das Menschenideal der Gegenwart ein „soziales" ist, worunter nicht etwa der Durchschnittsmensch, ein Repräsentant der Masse, eine Kreatur von Mehrheitsgnaden, sondern der Mensch zu verstehen ist, der, ohne sein Gottesgeschenk, seine ererbte und erlebte Individualität, zu verleugnen, doch seine Kraft freiwillig und im vollen Bewusstsein seiner Verpflichtung dazu in den Dienst des Ganzen stellt. Unserer Zeit genügt das ästhetische Bildungsideal einer vergangnen Epoche nicht mehr. Dem Zeitalter Goethes ist — wir schliessen uns einem von vielen gebrauchten Vergleiche an — das Zeitalter Bismarcks gefolgt. Nicht der harmonisch abgetönte Charakter, der in sich selbst und seiner Vollendung sein Genügen findet, ist das Ideal des Menschen von heute, sondern der willenskräftige Mann, der die realen Verhältnisse kennt und ihrer Weiterbildung seine Kraft widmet.

Die „soziale Pädagogik" will formal und inhaltlich für das Leben in der Gegenwart bilden — deshalb, weil sie dies für den unwiderleglichen Zweck aller Erziehung hält; aber sie ist nicht Nützlichkeitspädagogik, die darauf ausgeht, den Zögling für einen bestimmten Lebenszweck vorzubereiten, und die diesem Zwecke seine Individualität opfert. Die „soziale Pädagogik" wendet sich aus jenem Grunde ebenso gegen den konservativen Zug unsers Schulwesens, auch solche Lehrstoffe zu bewahren, die durch das fortschreitende Leben antiquiert sind, als auch gegen den grundsätzlichen Formalismus, der geistige Gymnastik an sich — d. h. ohne Rücksicht auf den sie vermittelnden Inhalt — als Zweck des Unterrichts ansieht.

*) Auch unser hochgeschätzter Mitarbeiter, Herr Direktor a. D. Goerth in Bonn, der aber seinen Gegnern selten den Gefallen thut, sie objektiv zu beurteilen, vielmehr sie alle aufs unsanfteste über die Klinge seiner stark entwickelten Subjektivität springen lässt, findet an der „sozialen Pädagogik" nicht ein gutes Härchen; sie ist und bleibt ihm eine „thörichte Phantasterei", eine „Anmassung" und „eine traurige Verirrung der Neuzeit" (vergl. Freie Schulztg. Nr. 16). Dass alle „Sozialpädagogen" auf Bergemanns Theorie der „Kollektivseele" eingeschworen seien — er wendet sich in jenem Artikel gegen diese — kann er doch nicht annehmen.

Die „soziale Pädagogik“ strebt eine Volkserziehung im wirklichen Sinne dieses Wortes an. Dazu führt keineswegs eine möglichst vollkommene Ausbildung der Einzelnen allein. Vielmehr kommt es zu diesem Zwecke darauf an, dass in Erziehung und Unterricht die Überlieferung des gemeinsamen Kulturguts in erster Linie stehe, dass in den Schulen zumal das Hauptgewicht darauf gelegt wird, den Zöglingen die Anschauungen und Wertschätzungen nahezubringen, die die Glieder unsers Volkes innerlich vereinen. Betreffs der Organisation des Unterrichts wie der Schulorganisation überhaupt betont die „soziale Pädagogik“, dass dabei nicht das Trennende, sowohl der Individualitäten wie der Stände, sondern das Vereinigende massgebend sei.

Die „soziale Pädagogik“ tritt der Anschauung entgegen, dass die Schule im ausschliesslichen oder doch vorwiegenden Interesse des Individuums errichtet, ihre Gründung und Erhaltung demgemäss auch in erster Linie Pflicht der Familie sei. Sie wendet sich damit auch gegen die Auffassung, die unentgeltliche Zulassung der Kinder aus den unbegüterten Klassen als eine Wohlthat anzusehen, die diesen erwiesen werde. Vielmehr betrachtet sie die Errichtung von Schulen als die Erfüllung einer Pflicht, die von der Gesellschaft im eignen Interesse übernommen wird, einer Pflicht, die aus der Überzeugung hervorgeht, dass die Aufnahme neuer Glieder in den Gesellschaftskörper nur dann ohne Gefahr für dessen Bestand vor sich gehen kann, wenn sie durch geistige Assimilation, d. i. durch Erziehung, geschieht. Die Errichtung von Schulen durch die Gesellschaft erscheint ihr darum nicht als eine Wohlthat gegen das Individuum, sondern als Pflicht der Gesellschaft gegen sich selbst, als Pflicht der Selbsterhaltung. Die Forderung der Schulgeldfreiheit im weitesten Sinne ist die unmittelbare Konsequenz aus dieser Anschauung. Aus ihr folgt aber auch, dass die Zulassung zu keiner Schulanstalt der Gesellschaft abhängig gemacht werden darf von Rang und Vermögenslage des Zöglings und seiner Eltern; dass die Gesamtheit vielmehr im eignen Interesse für den Begabten freie Bahn schaffen muss, freie Bahn auch insofern, dass sie dem Unbegüterten nach Möglichkeit hilft, auch die Hindernisse zu überwinden, die aus seiner Lebenslage hervorgehen.

Die „soziale Pädagogik“ schätzt den Unterricht keineswegs gering; sie erkennt jedoch das Hauptmittel der Erziehung im eigentlichen Sinne dieses Wortes in der Gewöhnung, und zwar in der Eingewöhnung in die Lebensformen einer sozialen Gemeinschaft. Diese Eingewöhnung lehrt den Zögling unmittelbar, dass der erste Schritt auf dem Wege zur Ausgestaltung einer sittlichen Persönlichkeit darin besteht, sein Wollen und Handeln dem sozialen Ganzen anzupassen, in dem man lebt. Daraus folgt, dass auch die „soziale“ Schulerziehung als Haupterziehungsfaktor nicht den Unterricht, sondern das Schulleben, das Einleben des Zöglings in die Schulgemeinde, ansieht, und auch den erziehlichen Wert des ersteren vorzugsweise darin erblickt, dass er den Zögling in die nationale, politische, wirtschaftliche, sittliche, religiöse u. s. w. Kultur der Gemeinschaft einführt, in die das Schicksal ihn gestellt hat, und ihm damit den Geist der Solidarität einflösst, der die Glieder eines Ganzen beseelen muss, damit dieses selbst bestehe.

Aus der dargelegten Auffassung der Erziehung und ihrer Bedingungen folgt auch, dass die „soziale Pädagogik“ den sozialen Einflüssen, die

neben der Schule auf die Entwickelung des Kindes einwirken, grössere Bedeutung beilegt, als dies sonst geschieht. Sie weiss, dass der Zögling, dem sie sich widmet, nach seiner physischen, geistigen und sittlichen Beschaffenheit zum grossen Teil durch diese Einflüsse bestimmt, sowie dass auch ihr spezielles Werk von diesen letzten Endes abhängig ist. Sie begnügt sich darum nicht, wie die individualistische Pädagogik, von dem Erzieher zu verlangen, dass er sich über die geistige Eigenart seines Zöglings unterrichte, sondern sie fordert auch, dass er die sozialen Bedingungen kennt, unter denen dieser heranwächst. Dieser Kenntnis wird er nicht nur das richtige Verständnis für die Geistes- und Gemütsart seines Zöglings, sondern auch so manchen Hinweis auf die Wege danken, die er einschlagen muss, um auf jenen bestimmend einzuwirken. Mit der genaueren Kenntnis der sozialen Verhältnisse wird auch, denken wir, die Bereitwilligkeit wachsen, an ihrer vollkommeneren Gestaltung mitthätig zu sein. Der sozial gebildete Erzieher wird insbesondere die Fürsorge-Bestrebungen, die einen Ersatz für das unter dem Druck sozialer Missstände leidende und darum in erziehlicher Hinsicht ungenügende Familienleben bieten sollen, wie Kindergärten und Kinderhorte, Veranstaltungen zur Speisung und Bekleidung armer Kinder, Haushaltungsschulen und dergl., nicht geringachten, sondern ihren Wert für seine pädagogische Arbeit bereitwillig anerkennen. — —

Wohl wird unter den obigen Forderungen keine sein, die nicht auch auf anderer Seite ausgesprochen worden ist. Was aber dort als vereinzelter Wunsch auftrat, begründet oft in einer Weise, die mit der Pädagogik kaum noch in rein äusserlichem Zusammenhange stand, erscheint hier als folgerichtige Ableitung aus einer klaren, in sich einigen pädagogischen Grundanschauung. Auf diese hier einzugehen, erübrigt sich, da es an andern Stellen dieser Zeitschrift in ausgiebiger Weise geschehen ist (vergl. Jahrg. III S. 765 ff. und IV S. 305 ff.).*)

Wenn vielfach gegen die „soziale Pädagogik" bemerkt wird, dass sie eine nicht sachlich gerechtfertigte Trennung vornehme, da der Mensch offenbar Individuum und soziales Wesen in einer Person sei, Individual- und Sozialpädagogik also gar nicht getrennt werden dürften — ganz hervorragende Pädagogen haben diese Argumentation gegen die „soziale Pädagogik" geltend gemacht — so beruht dies auf einer Verwechselung des vorliegenden Gegensatzes zwischen „sozialer und individualistischer Pädagogik" und dem zwischen „sozialer und individueller Erziehung". Selbstverständlich ist letztere Scheidung, die im Grunde genommen mit der zwischen materialer und formaler Bildung zusammenfällt, nur eine rein theoretische; es handelt sich um die beiden Seiten der Menschenbildung, die in der Praxis niemals zu trennen sind. In dem Gegensatze „individualistische und soziale Pädagogik" aber

*) Die „soziale Pädagogik", die nicht ein Teil der Erziehungswissenschaft, sondern eine bestimmte Auffassung derselben ist, beruht einerseits auf der Erkenntnis, dass die Erziehung eine soziale Funktion, d. h. eine Seite des Assimilationsprozesses ist, in dem der Gesellschaftskörper neue Glieder sich anpasst, andererseits auf der schon von Pestalozzi gewonnenen Einsicht, dass das Individuum durch die Gemeinschaft erzogen wird, die Erziehung also nicht nur auf psychologischen, sondern auch auf sozialen Bedingungen beruht. Das Charakteristische der „sozialen Pädagogik" ist demnach, dass sie die Erziehung nach Zweck und Mitteln als sozial bedingt auffasst.

handelt es sich um etwas ganz anderes. Das sind entgegengesetzte Auffassungen der Erziehungswissenschaft, die, wenn sie auch vielfach in ihren Konsequenzen zusammenfallen, doch auf ganz verschiedenen, aufeinander geradezu entgegengesetzten Grundlagen errichtet sind und darum auch, wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich ist, in gewissen Hauptstücken der pädagogischen Theorie zu vollkommen abweichenden Ergebnissen führen. R.

Die Kunst in der Erziehung.

In Nr. 1 der „Pädagogischen Zeitung" behandelt W. Pässler in einer gehaltvollen Abhandlung: „Neues Leben", die pädagogische, soziale und volkswirtschaftliche Bedeutung der künstlerischen Bildung, ihre Möglichkeit und ihre Hindernisse.

Künstlerische Selberziehung fordert E. Linde in Nr. 1 der „Jugendschriften-Warte" vom Lehrer und führt als Bedingungen derselben an: Bescheidenheit im Urteil künstlerischen Leistungen gegenüber, Bereitwilligkeit, sich von einem führen zu lassen, der sich als kunstverständig legitimiert hat — L. empfiehlt als einen solchen Führer den von Avenarius herausgegebenen „Kunstwart" —, Benutzung jeder gebotenen Gelegenheit, sich künstlerisch bilden zu lassen, das Studium ästhetischer und kunstkritischer Werke und die recht betriebene eigne Kunstübung.

Am 25. Januar sprach Dr. P. Jessen, Direktor am Kunstgewerbemuseum in Berlin, im Berliner Lehrervereine über „Die künstlerische Erziehung in Schule und Haus". Den gedankenreichen, anregenden Vortrag bringt die „Pädagogische Zeitung" in Nr. 6.

Schülervorstellungen haben im vergangenen Jahre nach der „Jugendschriften-Warte" stattgefunden in Berlin, Breslau, Dresden, Frankfurt a. M., Magdeburg, Flensburg, Hamburg, Harburg, Husum — in den ersten fünf Städten auf Anregung der Jugendschriftenprüfungsausschüsse.

Aus dem frommen Wupperthal berichteten die Zeitungen: In anerkennenswerter Weise hatte die Direktion der vereinigten Stadttheater Elberfeld-Barmen die Waisenkinder des Thales eingeladen, einer Weihnachtsvorstellung, in welcher die Märchen „Frau Holle" und „Aladins Wunderlampe" gegeben wurden, beizuwohnen. Die Vorstände der evangelischen Waisenhäuser von Barmen haben jedoch das freundliche Anerbieten kurz abgelehnt und darauf hingewiesen, dass Kirchenbesuch besser sei und Theaterbesuch nur Sündhaftigkeit und Sinnenlust fördere!

Wir berichteten bereits über die Schülerkonzerte in Breslau. Zu der Mitteilung, dass die Kinder vorher in einer Gesangsstunde mit den Lebensschicksalen der betreffenden Tonkünstler bekannt gemacht worden seien, bemerkt die „Jugendschriften-Warte": „Sollte nicht die musikalische Vorbereitung für die künstlerische Erziehung fruchtbringender sein? Kann man mit Hilfe eines Instruments die Kinder in der Schule in das Musikstück einführen, indem der Aufbau aufgezeigt, das Thema und einzelne Motive herausgehoben und versucht wird, den Charakter der einzelnen Teile darzulegen, so sollte man es thun. In Hamburg hat man damit die besten Erfahrungen gemacht." — Wir erblicken in dieser Art der Vorbereitung eine scholastische Verirrung, ähnlich der, die in der Litteraturstunde durch saubere Gliederung, Herausdestillieren des „Grundgedankens" und dergl. die ästhetische Vertiefung zu

erzielen sucht. Um sich über eine schöne Menschengestalt freuen zu können, braucht man nicht alle Knochen ihres Skeletts zu kennen. Überhaupt erscheint uns die Frage der Schülerkonzerte noch als eine sehr wenig geklärte.

Lyrik in der Litteraturstunde. „Die Litteraturstunde gestern war besonders gut. Ausgezeichnet! Ganz ausgezeichnet! Ich glaubte, dass man richtige Lyrik nicht an die Kinder heranbringen könnte. Ich sehe, es geht doch. Sie pflückten und zerrten nicht an dem Gedichte herum. Sie bereiteten das Verständnis und die Stimmung behutsam vor; Sie bereiteten dem Gedicht einen Boden in den Kindern, und dann hoben Sie die ganze lebendige Pflanze mit allen feinen Wurzeln auf und pflanzten sie den Kindern direkt ins Herz. Nicht erst in den Kopf! Das war eine weihevolle Stunde! Darüber war echte Weihe der Kunst. Haben Sie die Augen gesehen? Man hörte die Kinderherzen klopfen. Und ich muss Ihnen sagen: mir hat auch das Herz geklopft. Als Sie zu Ende waren, da machten alle Kinder: Ah! . . . Hab' ich auch mitgemacht." (Schulrat Prell zu Lehrer Flemming in Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher").

Die deutschen Schulen in Bukarest. Zur Aufklärung und Berichtigung. Vor kurzem ist unter dem Titel „Deutsche Schulen und deutscher Unterricht im Auslande" von Dr. Müller, Direktor der deutschen Schule in Antwerpen, ein neues, seine frühere „Geschichte und Statistik der deutschen Schulen im Auslande" ersetzendes und ergänzendes Werk erschienen, das man im ganzen als sehr wertvoll bezeichnen und mit hoher Freude begrüssen darf. Leider ist aber der Bericht über die deutsche Schule in Bukarest, den grössten deutschen Schulorganismus des Auslandes, nicht einwandsfrei, sondern in der Darstellung der jüngsten Geschicke der Schule und der auf die Schule bezüglichen Bestrebungen des Vorstandes der evangelischen Gemeinde, der die hiesigen deutschen Schulen zugehören, völlig einseitig und falsch. Es erklärt sich diese verfehlte Darstellung daraus, dass Herr Dr. Müller, vermutlich weil im vergangenen Jahre die hiesige deutsche Schule ohne eigentlichen Direktor war, die Berichterstattung Herrn Schäfer, dem Leiter der deutschen Schulen in Galati übertrug. Herr Schäfer konnte also seine Darstellung nicht aus eigner Kenntnis der Dinge, sondern musste aus fremden Quellen schöpfen, die er irrtümlich für ungetrübt durch politische und persönliche Tendenzen gehalten hat.

Die Darstellung Schäfers bewegt sich in folgender Richtung: Die in den letzten Jahren rege aufgeblühten Schulen, besonders die Knabenschulen, sind in ihrer weiteren Entwickelung gegenwärtig gehemmt durch einen Gemeindestreit, der seine trüben Wogen auch in die Schule wälzt. In diesem Streit, der zwischen den Hauptgruppen der Gemeindemitglieder, den Reichsdeutschen und den Siebenbürgern, ausbrach, siegten die letzteren; der reichsdeutsche Gemeindepräsident wurde gestürzt, der reichsdeutsche Schuldirektor entlassen. An Stelle einer sachlichen Erörterung des Schulprogramms der Reichsdeutschen trat eine wüste Zeitungspolemik, und die Schule — das ist die Spitze der ganzen Darstellung — schwimmt nun völlig in siebenbürgisch-österreichischem Fahrwasser; darum hat auch die österreich-ungarische Regierung ihre Subvention für die Gemeinde erhöht, das Deutsche Reich dagegen seinen bisherigen Zuschuss sistiert.

Ich habe keinen Grund, auf die vielfach unrichtige Schäfersche Darstellung jenes bedauerlichen Gemeindestreites hier näher einzugehen, aber meine Pflicht ist, darauf hinzuweisen, dass die Behauptung einer gegenreichsdeutschen oder gar undeutschen Richtung der Schulverwaltung und Schulleitung völlig falsch ist. Ich gebe für die Richtigstellung folgende Belege:

1. Die Lehrpläne der Realschule, die sich an die preussischen Lehrpläne und Lehraufgaben für höhere Schulen anlehnen und seit 1896 in Kraft stehen, sind inzwischen nicht geändert worden und werden auch im wesentlichen nicht geändert werden. 2. In den seit vorigem Jahre ergangenen Neuberufungen von Lehrkräften ist keine Spur einer Bevorzugung österreichischer Lehrer, wie man sie nach Schäfers Darstellung erwarten sollte, zu finden, sondern eher gerade das Gegenteil. 3. hätte Herr Schäfer über seine Behauptung gegenreichsdeutscher Tendenzen des Vorstandes und einer deshalb geschehenen Entlassung des früheren reichsdeutschen Direktors doch stutzig werden müssen, als er erfuhr — er teilt es selber S. 108 in der Anmerkung mit — dass wiederum ein reichsdeutscher Direktor berufen worden ist, und zwar auf einen Vorschlag des preussischen Kultusministeriums hin, den sich der „siebenbürgische“ Vorstand erbeten hatte. 4. Die Forderungen, die nach Schäfer das Schulprogramm der hiesigen Reichsdeutschen enthält, werden auch von dem jetzigen Vorstande vertreten. Der Ausbau der Realschule zu einer Oberrealschule ist bereits im vorigen Jahre beschlossen, wie Herr Schäfer aus dem Schulberichte für 1899/1900 S. 13 ersehen konnte. Nur die geringe Schülerzahl der obersten Realklasse (16) verbietet es bei der gegenwärtigen allgemeinen Geldnot hierzulande, mit dem Ausbau schon in diesem Jahre zu beginnen. Nur eine einzige Forderung des reichsdeutschen Programms vertritt der jetzige Vorstand nicht: die Forderung einer Anlehnung an eine Oberschulbehörde des Deutschen Reiches. Die Schwierigkeit gerade dieser Forderung wird man verstehen, wenn man die bunte nationale Zusammensetzung der hiesigen evangelischen Gemeinde bedenkt, in der die Reichsdeutschen immerhin nur die Minderheit bilden.

Die angeführten Thatsachen werden genügen, Herrn Schäfers Behauptungen zu entkräftigen und unsere Lage in das richtige Licht zu stellen. Die deutsche Schule in Bukarest ist nach wie vor bemüht und in der Lage, der gesamten deutschen Gemeinde, nicht bloss einer Parteirichtung, zu dienen, jedem Schüler und jeder Schülerin eine tüchtige deutsche Bildung mit auf den Lebensweg zu geben und dem Rechte der deutschen Sprache und Kultur hier in der Fremde zu immer breiterer Anerkennung zu verhelfen. Unsere Schule von seinem schätzenswerten nationalen Standpunkt aus zu bedauern und zu beklagen, liegt für Herrn Schäfer auch nicht der geringste Grund vor, wie denn auch das Deutsche Reich die frühere Subvention für die Schule unverkürzt weiterzahlt.

Bukarest, den 27. Januar 1901.

Dr. Fr. Schmidt,
Direktor der Real- und Knabenelementarschule.

Ansichten und Anregungen.

Die Bedeutung des Unterrichts in den Naturwissenschaften für die allgemeine Geistesbildung behandelte Prof. Fr. Pietzker in

einem gedankenreichen Vortrage auf der letzten Naturforscherversammlung zu Aachen. „Nicht im Finden der Wahrheit — heisst es darin — vielmehr in dem ewig sich erneuernden Suchen nach der Wahrheit liegt der unbesiegliche Reiz der Beschäftigung mit der Natur. Diesen Reiz kann das Bewusstsein der Unvollkommenheit unserer Naturerkenntnis niemals unterdrücken; wohl aber kann dieses Bewusstsein der Befriedigung dieses Reizes die zweckmässigste Richtung geben, indem es den Verstand anleitet, die Fragen an die Natur richtig zu stellen und die Antworten auf diese Fragen nach ihrem wahren Werte zu schätzen. Das ist der naturwissenschaftliche Geist, der kein anderer ist als der echt philosophische Geist, der Geist, der von der Gefahr befreit bleibt, das Wesen der Dinge in Formeln und Schulbegriffen zu erblicken, weil er sich immer neu darin geübt hat, das Äussere der Dinge von dem Inneren zu unterscheiden. Gerade dieser Geist ist es, durch dessen Entwickelung und Pflege der Unterricht in den Naturwissenschaften berufen ist, auf die Bildung der die ganze Richtung des Denkens und Vorstellens bestimmenden Grundanschauungen einen förderlichen Einfluss auszuüben. Allerdings ist dieser Einfluss in gewissem Sinne nur ein negativer; der Weisheit letzter Schluss ist eben kein anderer als der, dass die tiefsten, das Gemüt des Menschen im Innersten bewegenden Fragen auch von der Naturwissenschaft, wenigstens nach ihrem gegenwärtigen Stande, keinerlei Antwort empfangen. Aber das Bewusstsein dieser Unzulänglichkeit ist darum doch von unschätzbarem Werte. Es ist nicht nur auf der einen Seite ein Schutzmittel vor der Gefahr, im Kampfe gegen einen auf zweifelhafter Grundlage ruhenden Dogmatismus einem andern von ebenso anfechtbaren Voraussetzungen ausgehenden Dogmatismus zu verfallen, es ist geeignet, überhaupt das Gefühl für den relativen Wert der vergänglichen Formen und Vorstellungen zu schärfen, in denen das nie aussterbende Bedürfnis nach einer Beantwortung jener Fragen immer neu seine Befriedigung zu finden gesucht hat. So wird ein richtig betriebener Naturunterricht ein mächtiger Hebel werden zur Erwerbung und Befestigung einer echten, nicht auf Indifferenz, sondern auf der richtigen Wertschätzung der Dinge beruhenden Toleranz gegen eine der eignen entgegengesetzte Weltanschauung; er wird auch hierdurch sein Recht erweisen auf die Anerkennung, die ihm zur Zeit noch in so geringem Grade zu teil wird, die Anerkennung, dass er ein wichtiger und unentbehrlicher Faktor ist für die allgemeine Geistesbildung."

Auf die Wichtigkeit der Blumenpflege in Haus und Schule für die ästhetische Bildung weist Prof. Lichtwark in seinem neuen Buche „Erziehung des Farbensinnes" hin. Die Freude an der Farbe, führt er darin aus, ist uns abhanden gekommen. Insbesondere ist es der Mann, der sich einer farben-ästhetischen Neigung geradezu schämt. Er lässt sie nur beim weiblichen Geschlecht gelten. Es muss betont werden, dass die Frauen, die sich mit der koloristischen Ausbildung ihrer Toilette beschäftigen, eine sehr wertvolle Arbeit im Dienste der ästhetischen Bildung unsers Volkes leisten. Die Stickerei mit farbigem Material verdient Förderung. Sie ist für die Erziehung des Farbensinnes von derselben Wichtigkeit wie die Malerei. Blumen nach der Natur zu sticken, sollte jedes Mädchen lernen. Die Blume ist höchst wertvoll für die Bildung des koloristischen Vermögens. Die Liebhaberei für Blumen sollte mit allen Mitteln gefördert werden. Der Anblick einer farbigen

Blume wirkt wie ein erfrischendes und kräftigendes Bad auf das Auge. Bis zum zehnten oder zwölften Jahre pflegt der Knabe von seinen Ausflügen mit Blumen beladen heimzukehren. Nachher kommt er in der Regel mit leeren Händen, weil ihm die Freude an der Blume unmännlich erscheint. Hier kann nur die Einwirkung des Hauses und vielleicht auch der Schule helfen, dass die angeborene Freude nicht verkümmere.

Auf eine bisher wenig beachtete soziale Gefahr der Schulsparkassen wird von Agahd in der „Sozialen Praxis“ aufmerksam gemacht: Während auf der einen Seite die Staats- und Kommunalbehörden sich anschicken, den ärgsten Auswüchsen der Kinderarbeit entgegen zu treten, begegnet man andererseits einer eifrigen Förderung der Schulsparkassen. Dies Bestreben ist nicht ohne Gefahren. Die Schulsparkassen treiben nämlich auch solche Kinder in die Erwerbsthätigkeit hinein, welche bisher noch nicht von den Eltern dazu angehalten worden sind. Es ist in der „Sozialen Praxis“ wiederholt ausgeführt, dass die Kinderarbeit unter verständiger Aufsicht, z. B. am Nachmittage, ausnahmsweise, aber auch dann nur allein im Interesse der notleidenden Eltern gestattet sein könnte. Sollen die Kinder arbeiten, um zu sparen? Noch zeigen sich erst die schwachen Ansätze zur Erweiterung der Kinderschutzgesetzgebung, und die in etwa 40 deutschen Städten bestehenden Polizeiverordnungen stehen vielfach nur auf dem Papier. So liegt denn die Gefahr nahe, dass auch solche Eltern, die es nicht nötig haben, dem Drängen der Kinder nachgebend, sie der überaus schädlichen Morgen- und Abend-, ja sogar der Nachtarbeit zuführen. Sollen die Kinder auf Kosten ihrer Gesundheit sparen? Entschieden nicht; aber nur im Hinblick auf die „gesundheitlichen Gefahren“ sind schliesslich die betreffenden Polizeiverordnungen als rechtsgiltig anerkannt worden. Wir meinen, da für rund eine Million erwerbsthätiger Kinder in Deutschland überhaupt noch kein Schutzgesetz besteht, da weiter auch bei der zur Zeit völlig ungenügenden Durchführung der Polizeiverordnungen die Gefahren der Kinderarbeit nicht beseitigt sind, Schulsparkassen auch endlich nur die Schularbeit stören, es solle durch die Schule auf behördliche Anordnung nicht begünstigend auf ein verkehrtes Sparsystem eingewirkt werden. Die Kinderkraft ist nicht da, um (scheinbar) einige Mark zu erübrigen, sondern sie selbst muss gespart, aufgespeichert werden bis zu dem Zeitpunkt, wo es Pflicht der Kinder wird, körperlich zu arbeiten. Obgleich der 75 000 Mitglieder zählende deutsche Lehrerverein mit Einstimmigkeit im Prinzip die Lohnarbeit der Kinder verwarf, erklärte er sich bereit, Konzessionen zu machen im Hinblick auf die soziale Lage der Eltern; Schulsparkassen, die zu einem völlig ungerechtfertigten Sparsystem anregen und es fördern, wird er nicht das Wort reden.

Personalien.

Am 14. Januar starb in Alfeld Seminarlehrer W. Heinze im Alter von 50 Jahren. Der Verstorbene ist in weiteren Kreisen durch seine litterarische Thätigkeit, namentlich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts, bekannt geworden.

Am 26. Januar starb der frühere Abgeordnete für Magdeburg, Ludwig Friedrich Seyffardt, Fabrikbesitzer in Crefeld, im 74. Lebensjahre. Neben

seinem Beruf entfaltete der Verstorbene eine ausserordentlich rege Thätigkeit auf gemeinnützigem Gebiete. Er war Vorsitzender des Deutschen Vereins für Armenpflege, Ausschussmitglied im Verein für Sozialpolitik, in der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und im Liberalen Schulverein für Rheinland und Westfalen. Im Parlament gehörte er zu den entschiedensten Vertretern einer freisinnigen Schulpolitik. Von seinem Interesse für die Schule zeugen auch seine Schriften über Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts und über konfessionelle Schulen unter geistlicher Leitung (vergl. die „Umschau" dieses Heftes).

In Althaldensleben starb am 3. Februar im 52. Lebensjahre der frühere Kreisschulinspektor August Braune, vorher Seminarlehrer in Halberstadt, Verfasser weitverbreiteter Rechenhefte und mehrerer Lehrbücher für die Methodik des Rechen- und Raumlehreunterrichts.

Im neuen österreichischen Reichsrat ist der österreichische Volksschullehrerstand durch sechs seiner Glieder vertreten: Drexel (Deutsche Volkspartei), Czerny (tschechischnationale Arbeiterpartei), Kaspar (Schönerianer), Schreiter (Schönerianer), Seitz (Sozialdemokratie) und Sokol (Jungtschechen). Seitz ist der bekannte Führer der „Jungen" in Wien, Czerny ist Führer der tschechischen Lehrer und Redakteur ihres Bundesorgans.

Litteratur.

Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

Dr. O. Rückert, Ulrich Zwinglis Ideen zur Bildung und Erziehung im Zusammenhang mit seinen reformatorischen Tendenzen dargestellt. 100 S. Gotha, Thienemann, 1900. Pr. 2 Mk.

Eine wertvolle Ergänzung der Abhandlungen von Masius (Schmids Encyklopädie 1875), Ernst („Geschichte des zürcherischen Schulwesens" 1879), A. Baur („Zwinglis Theologie" I, 1885, und „Z. als Pädagoge" im XIII. Bande der „Neuen Blätter aus Süddeutschland u. s. w."). Stähelin („Der Einfluss Zwinglis auf Schule und Unterricht" 1889) und Gundert (Schmids Geschichte der Erziehung, II). Der Verfasser behandelt nur Zwinglis pädagogische Gedanken, nicht seine praktische Thätigkeit, die durch Ernst in genügender Weise beleuchtet wurde; aber er berücksichtigt nicht bloss, wie die früheren Bearbeiter, die bekannte Schrift „Quo pacto adolescentes ingenui formandi sint", sondern auch die in den übrigen Schriften Zwinglis zerstreut vorkommenden Gedanken über Pädagogisches. Voran geht eine interessante Darlegung der pädagogischen Motive Zwinglis, soweit sich diese aus seinen humanistischen und reformatorischen Tendenzen ergeben. Zum Vorteil gereicht der Schrift endlich die straffe, übersichtliche und klare Disposition.

H. Ball, Das Schulwesen der böhmischen Brüder. Mit einer Einleitung über ihre Geschichte. Von der Comeniusgesellschaft gekrönte Preisschrift. 217 S. Berlin, R. Gaertner (H. Heyfelder).

Die Nachrichten über die Schulen der böhmischen Vorläufer der Reformation sind nur spärlich auf die Gegenwart gekommen. Die Gegenreformation hat fast ihre ganze Litteratur vernichtet. Die „Monumenta Germaniae Pädagogica" brachten im IV. Bande (Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder) neben den wichtigsten Urkunden eine Zusammenstellung der bisherigen Ergebnisse der Forschung auf diesem Gebiete. Jener kurze Abriss wird in dem angezeigten Buche wesentlich ergänzt. Der erste Hauptabschnitt führt uns in die politischen Schicksale der Unität

ein, der zweite handelt auf dieser Grundlage vom Erziehungs- und Schulwesen derselben. Wir fassen die Hauptpunkte hier kurz zusammen: Vor der Errichtung eigner Brüderschulen lag der Jugendunterricht vorzugsweise in der Hand der Familienväter. Die Bildung der Priester aber geschah auch schon in älterer Zeit in Schulen, in denen sie von Brüderpastoren für ihren Beruf vorbereitet wurden. Der eigentlich gelehrten Bildung begegnete man mit tiefgewurzeltem Misstrauen, das sich erst später etwas milderte und besonders durch das Bemühen des Seniors Blahoslaw († 1571) nach und nach schwand. Das Lehramt war auch in späterer Zeit nur der Durchgang zum geistlichen Amt. Erst von dem feinsinnigen und hochgebildeten Blahoslaw an datiert der eigentliche Aufschwung der Brüderschulen. Auch die Herrensitze des böhmischen und mährischen Brüderadels (K. v. Zerotin) wurden Schutzstätten hoher Bildung und Gelehrsamkeit. Von den Schulen in Böhmen und Mähren (Eibenschitz, Jungbunzlau, Prerau, Sobieslau, Prag u. a. m.) kennen wir auch nach dem vorliegenden Werke nicht viel mehr als die äussere Geschichte, und auch diese nur lückenhaft. Von der inneren Einrichtung, von den Lehrplänen, Unterrichtsgegenständen und dem Unterrichtsverfahren haben wir sehr geringe Kenntnis. Die Gegenreformation hat leider gründlich mit der bezüglichen Litteratur aufgeräumt. Aber doch enthält das vorliegende Werk manches Neue. So erhalten wir Aufschlüsse über den Lehrplan zu Sobieslau, Angaben über Unterricht, Disziplin und Schulbücher. Auch die Nachrichten, die sich auf die Brüderschulen in Polen beziehen, müssen sich im wesentlichen auf die Festlegung der historischen Fakta beschränken. Etwas günstiger fliessen die Quellen über das Gymnasium illustre in Lissa, in dessen Geschichte die Wirksamkeit des Comenius eine hervorragende Rolle spielt. — Das Werk ist die Frucht eines umfassenden Quellenstudiums. Ist schon die Feststellung wichtiger Thatsachen der Schulgeschichte ein Verdienst, so wird dies noch vermehrt durch die Einblicke, die uns die Schrift in das innere Leben der Brüderunität gewährt. Auch für das Verständnis der Pädagogik des Comenius ist das von Bedeutung. So finden manche Ansichten dieses Mannes (z. B. seine Abneigung gegen die klassischen Autoren, seine Weise, die Sprachen möglichst schnell zu lehren mit dem Hinblick auf den praktischen Zweck der Studien) ihre richtige Würdigung erst aus seiner Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft.

1. Reichling, Die Reform der Domschule zu Münster im Jahre 1500. 86 S. — 2. G. Bauch, Die Anfänge der Universität Frankfurt a. O. und die Entwickelung wissenschaftlichen Lebens an der Hochschule. 189 S.

Beide Schriften erschienen in den „Texten und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge.“ Im Auftrage der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ herausgegeben von K. Kehrbach (Berlin, J. Harrwitz Nachfolger, 1900). — Die erste Schrift bringt Ergänzungen und Berichtigungen der von dem Verfasser in den letzten Jahrzehnten veröffentlichten Untersuchungen über die Anfänge des humanistischen Studiums in Münster. Insbesondere ist der Nachweis wichtig, dass die bisher für diese bedeutsame Epoche benutzte Quelle, der Bericht des Vaters der westfälischen Gelehrtengeschichte, Hermann Hamelmanns († 1595), in wesentlichen Punkten unhaltbar ist. Die Kritik dieses Berichts bildet den Hauptteil der Schrift; ein Anhang bietet Nachrichten über das Leben der ersten Lehrer an der im humanistischen Sinne umgewandelten Domschule: Timann Kemeners, des Rektors, Joh. Perings, Jos. Horlenius' und Anton Tunnicius', die neben dem bekannteren Murmellius als Lehrer und Autoren in jener Zeit sich Ruf erwarben. — Die zweite Schrift zerstört die Überlieferung von einer Begründung der Universität Frankfurt a. O. als einer Rivalin gegen Wittenberg und giebt ferner wichtige Nachrichten über Organisation, Eröffnung und Einweihung der Hochschule. Die Entwickelung des wissenschaftlichen Lebens zeigt, wie bald nach der Gründung sich eine gewisse Blüte der Hochschule entwickelte, die aber durch den starren Scholasticismus, der hier herrschte, bald verdarb und erst durch den siegenden Humanismus, der nach Einführung der Reformation in Brandenburg eine Umgestaltung herbeiführte, sich wieder entfaltete. Fünf Briefe Joachims I. über die Umgestaltung der Universität sind wertvolle Beilagen. — Es braucht kaum noch hinzugefügt zu werden, dass an den genannten Arbeiten niemand vorbei kann, der in die Geschichte des Humanismus tiefer eindringen will.

B. Clemenz, Geschichte der Domschule zu Breslau. 26 S. Liegnitz, Selbstverlag, 1900. Pr. 50 Pf.

Die Anstalt, bis 1580 geistige Metropole Schlesiens, dann nacheinander Gymnasium, Seminar, dreiklassige Volksschule, ist mit dem 1. Juli v. J. aufgehoben worden. Das war der Anlass für die Entstehung der Schrift, die die Zusammenstellung einiger Nachrichten von der Entwickelung der Schule, u. a. auch einen Lektionsplan von 1580, bringt.

Th. Fritsch, Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. 193 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1900. Pr. 4 Mk.

Die Nachrichten über die Lebensschicksale Trapps gründeten sich bisher auf wenige, in vielen Fällen unzuverlässige Arbeiten. Das vorliegende Werk wird fortan die unerlässliche Grundlage für weitere Forschungen bilden. Es bietet die sorgfältige, gewissenhafte Bearbeitung eines umfangreichen, bisher überaus weit zerstreuten und teilweise auch schwer erreichbaren Quellenstoffes. Der erste Teil enthält ein Bild des Lebens und geistigen Wachstums des bekannten Philanthropinisten, die Einflüsse, unter denen er sich bildete — insbesondere ist dabei Ehlers zu nennen — sowie die Bethätigung des ausgereiften Mannes im Dienste der Aufklärung und seine Stellung zu den Bestrebungen bedeutender Zeitgenossen. Gerade in dem letzteren Punkte legt der Verfasser durch Erschliessen des bedeutendsten der damaligen litterarischen Wegweiser, der „Allgemeinen deutschen Bibliothek“ (Nicolai) und deren Fortsetzung, in der Trapp unter verschiedenen Pseudonymen Rezensent für Philosophie und Pädagogik war, ein bedeutsames Stück seines Wirkens offen. Der zweite Teil des Werkes beginnt mit einem Verzeichnis der Werke Trapps (viele sind anonym erschienen, ein grosser Teil ist verschollen) und giebt dann eine systematische Darstellung der Pädagogik Trapps, die sich nicht bloss auf das Hauptwerk, den „Versuch einer Pädagogik“ gründet, sondern den ganzen Kreis bedeutsamer Ausführungen dieses Mannes heranzieht.

F. A. Hüller, Natur- und Gesellschaftsprinzip in Rousseaus Pädagogik. Leipziger Inaugural-Dissertation. Leipzig-Plagwitz, Buchdruckerei von Emil Stephan, 1898.

Zum ersten Mal wird hier in grösserem Massstabe der Versuch unternommen, das individualistische Erziehungsideal Rousseaus durch dessen soziale Ansichten zu begrenzen und so gewisse Antimonieen zu erklären, die sich zahlreich in Rousseaus Schriften nachweisen lassen. Die Abhängigkeit der beiden Prinzipien von einander lässt sich allgemein etwa so ausdrücken, dass die sozialen Bedürfnisse den Bildungsstoff, das Individuelle aber die Bildungsmethode bestimmt. Der erste Hauptteil der Schrift stellt die anthropologischen Anschauungen Rousseaus quellenmässig und kritisch fest und erkennt als typische Züge derselben die Ansichten von der ursprünglichen Güte der Menschennatur, von der engen Verknüpfung des Psychischen mit dem Physischen, von einer gewissen Unterschätzung der menschlichen Intelligenz gegenüber stärkerer Betonung des Gemüts, und der stufenmässigen und gesetzmässigen Entwickelung der menschlichen Natur. Die weitere Untersuchung zeigt dann, wie die pädagogischen Anforderungen Rousseaus diesen Anschauungen entsprechen, jedoch zu ihrer vollständigen Erklärung einer Heranziehung seiner sozialen Ansichten bedürfen. Rousseaus Gesellschaftsprinzip steht in enger Beziehung zu seinem Naturprinzip. Die Beseitigung des Widerspruches zwischen den Forderungen der Natur und den sozialen Institutionen erscheint als das Bestreben, die Gesellschaft so zu gestalten, dass der Bürger auch im Staate nicht aufhöre, Mensch zu sein, dass auch hier seine Menschenrechte, d. s. die Rechte des Individuums, die Hauptsache bleiben. Der Verfasser führt nun den Nachweis, dass in Rousseaus Pädagogik das Gesellschaftsprinzip ein bedeutsames Korrektiv des bisher nur beachteten Naturprinzips ist. Durch diese Erkenntnis kommen wir auch nach unserer Ansicht dem historischen Verständnis des grossen Franzosen ein gut Stück näher.

Pfarrer Lic. Dr. M. Schian, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts. 334 S. Breslau, R. Dülfer, 1900. Pr. 5 Mk.

Die Pädagogik der Aufklärungszeit hat vor wenigen Jahren in dem Franzosen Pinloche einen berufenen Darsteller gefunden. Hier liegt eine vorzügliche Ergän-

zung jener Schrift nach der methodischen Seite hin vor. Die Sokratik ist ja gerade für diese Zeit eine beliebte Lehrform und der Religionsunterricht das Gebiet gewesen, auf dem sie ihre besondere Anwendung erfuhr. Ohne Frage hat diese Lehrform tiefliegende Spuren in der Entwickelung der Unterrichtstechnik hinterlassen. Vielfach sind jedoch die Schattenseiten der Sokratik, die sie natürlich besitzt, so stark betont worden, dass jene Thatsache in ihrer vollen Bedeutung nicht erkannt wurde. Das geschieht z. B. auch in dem grundlegenden Werke „System der Katechetik“ von G. v. Zezschwitz. In unserm Buche reden aber nur Thatsachen. Von Mosheim an, dem ersten Vertreter der Sokratik, bis zum glanzvollen Beherrscher derselben, Dinter, wird auf der Basis eines umfassenden Quellenstudiums der Entwickelungsgang dieser Unterrichtsform in scharfen Zügen gezeichnet und seine Wurzeln im allgemeinen Denken der Zeit blossgelegt. Der Verfasser weiss nach unserm Urteil mit Meisterschaft die Werke, aus denen er seine Folgerungen entnimmt, in ihren charakteristischen Zügen zu kennzeichnen und die Resultate seiner Geistesarbeit kurz und klar und in scharfer Abgrenzung aufzustellen. In dieser scharfen Pointierung liegt aber auch die Gefahr, unter Umständen einseitig zu urteilen. So können wir z. B. nicht seiner Würdigung Basedows für die Sokratik beistimmen. Sicher ist dieser einer der lautesten Interpreten der Sokratik gewesen, ihr eigentlicher Begründer aber ist er wohl nicht; denn dass er die Schriften Mosheims kannte, geht schon daraus hervor, dass er Auszüge daraus in seiner Dissertation empfahl. Ob ferner der Hamburger Pfarrer Alberti Basedow nachfolgt, wie der Verfasser will, oder umgekehrt dieser jenem, das ist wohl noch eine offene Frage. Aus der „Philalethie“ geht hervor, dass beide Männer durch zärtliche Freundschaft verbunden waren, und dass sie nicht bloss in Religionssachen auf demselben allgemeinen Standpunkt standen, sondern dass auch die logische Entwickelung religiöser Gedanken, wie sie Alberti schon vor 1763 in Predigten festgelegt hatte, Basedow in hohem Masse gefielen. Es ist wahrscheinlich, dass dieser Gegenstand von den genannten Männern vielfach besprochen wurde und dass gerade bei diesem Prediger Basedow Musterkatechesen hörte. — Dass bei der Fülle des verarbeiteten Materials einige Irrtümer mit unterliefen, auch noch einiges dem Herrn Verfasser entging, kann gegenüber dem Gebotenen nicht inbetracht kommen. Erwähnen wollen wir noch, dass neben dem eigentlich historischen Teil das Werk eine Darstellung der Bedeutung der Sokratik für den Fortschritt der Unterrichtskunst und ihrer geschichtlichen Wirkung enthält.

Dr. Möckel, Die Entwickelung des Volksschulwesens in der ehemaligen Diöcese Zwickau während der Zeit von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum Jahre 1835. 172 S. Leipzig, F. Brandstetter, 1900. Pr. 2 Mk.

Die Schrift ist Prof. Karl Lamprecht gewidmet. Das ist bezeichnend. Es ist ein gelungener Versuch, die Schulgeschichte eines bestimmten Landesteils unter Zugrundelegung ihrer wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen darzustellen. Möge der Verfasser viele Nachfolger finden!

Israel, Pestalozzis Institut in Iferten. 118 S. Gotha, Thienemann, 1900. Pr. 2,40 Mk.

Ein äusserst wertvoller Beitrag zur Geschichte des Altmeisters. Der Verfasser entwirft ein anschauliches Bild des Ifertener Lebens und Treibens aufgrund von Aufzeichnungen, die aus dem Nachlasse des bekannten Pestalozzianers Blochmann stammen, hauptsächlich des Tagebuchs, das dieser während seines Aufenthalts in Iferten für seine Freundin Renate Eibler führte. Noch wichtiger erscheint der gleichfalls mitgeteilte Bericht Schachts „Über Pestalozzis Institut“ aus dem Jahrgange 1823 des „Hermes“. Dem Herausgeber, bekanntlich einer unserer ersten Pestalozzi-Kenner, gebührt das Verdienst, das Wesentliche aus diesen Quellen herausgehoben und durch die schon festgestellten Ergebnisse der Pestalozzi-Forschung ergänzt zu haben. Mit Freuden begrüssen wir den am Schluss der Abhandlung ausgesprochenen Vorsatz, eine besondere Arbeit Niederer, dem Vielverkannten und bis auf die neueste Zeit Unterschätzten, zu widmen.

Dr. C. Andreae, A. Diesterweg. („Grosse Erzieher.“ Bd. IV.) 112 S. Leipzig, R. Voigtländer, 1899. Pr. 1,25 Mk., geb. 1,60 Mk.

Das Lesen vorstehender Schrift bereitet das wohlige Gefühl, das sich immer dann einstellt, wenn es der Verfasser versteht, durch seine Darstellungsweise den

Leser zum selbstthätigen Durchdringen des Inhalts, gleichsam zum Mitschaffen anzuregen. Wir finden bei Andreae keine hausbackene Charakteristik Diesterwegs, sondern wir nehmen, von ihm geleitet, selbst wahr, wie Diesterweg durch die wechselvollen Einflüsse seines Lebensganges zu der grossen Persönlichkeit heranreifte, die er für uns deutsche Lehrer war und noch ist. Andreae hat es verstanden, von Diesterwegs Jugend und Studium, von seinem Werden und Wachsen, von ihm als Lehrer und Erzieher, als Schriftsteller und Sachwalter des Lehrerstandes, von seinen sozialen und pädagogischen Anschauungen, sowie von seiner Bedeutung für die Geschichte des Erziehungswesens überhaupt ein treues und durch den geistreichen Stil fesselndes und anregendes Bild zu geben, so dass wir seine Schrift allen, die den grossen Meister kennen lernen wollen, zur Einführung nicht dringend genug empfehlen können.

Dr. Reinh. Schneider, Die Ausgestaltung des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete bei Mager. 92 S. Wiesbaden, Behrend, 1899. Pr. 1,60 Mk.

Dem Verfasser ist Dank zu sagen, dass er die Aufmerksamkeit wieder einmal auf einen Mann gelenkt hat, der, ohne gerade eine epochemachende Erscheinung auf dem Gebiete des Erziehungswesens zu sein, doch die pädagogischen Denker des verflossenen Jahrhunderts in ihrer übergrossen Mehrzahl weit überragt. Eberhardt hat eine seiner Hauptschriften neu herausgegeben (in Manns „Bibliothek pädagogischer Klassiker"); es wäre sehr zu wünschen, dass diesem Bande eine Fortsetzung folgte. Schneider hat aus der Fülle Magerscher Gedanken ein viel und gründlich behandeltes Thema herausgenommen, eine Frage, deren Erörterung durch Mager vorzugsweise berufen erscheint, seine Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik fortleben zu lassen. Unser kurzlebiges Geschlecht ist gewöhnt, die Anregung der Frage Dörpfeld zuzuschreiben; es ist Schneiders Verdienst, diesen Irrtum zerstört und nachgewiesen zu haben, dass Dörpfeld nicht der Anreger, sondern der durch Mager Angeregte war. „Mager ist der grössere Geist, der von grösserer Höhe herab das aufbaute, dem Dörpfeld eigentlich nur den Namen und die weitere Ausführung gegeben hat."

Leben und Schriften von J. H. Schüren. Herausgegeben von Freye. 2. Aufl. 420 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1900. Pr. 5 Mk.

Einer kurzen Biographie folgt eine Reihe von Aufsätzen, Album-Inschriften und Briefen des verdienten Schulmannes, die, wie wir denken, nicht bloss seinen Freunden und Schülern eine willkommene Gabe sein wird.

Dr. A. Nebe (Oberlehrer in Elberfeld), Zwei berühmte Bilderbücher für den Unterricht. 28 S. — M. Isaack, Die Pädagogik des Jesus Sirach. 26 S.

Beide Hefte erschienen in der „Sammlung pädagogischer Vorträge von Meyer-Markau". (Bonn, Soennecken, je 60 Pf.) Das erste zeigt in einer Vergleichung des Orbis pictus mit dem Elementarwerk Basedows, wie beide Werke in Anlage und Deutung dem Charakter ihrer Verfasser entsprechen. — Das zweite Heft enthält eine Zusammenstellung der pädagogischen Gedanken des genannten bliblischen Didaktikers. Als Grundlage diente die Übersetzung Fritsches. Darum stimmen nur in seltenen Fällen die Citate und ihre Angaben mit denen der Lutherbibel überein.

D. K. Knoke (Professor), Zur Geschichte der biblischen Figur-Spruch-Bücher. 34 S. Pr. 80 Pf. — J. Keller (Seminardirektor), Das Philanthropin in Marschlins. 58 S. Pr. 1 Mk. — H. Wank (Lehrer), Geschichte der coburgischen Volksschule. 47 S. Pr. 1,60 Mk. Sämtlich bei Thienemann in Gotha erschienen.

Das zuerst genannte Heft giebt einen interessanten Beitrag zur Geschichte der Unterrichtspraxis. Es handelt sich um die emblematische Methode, die dem Gedächtnis des Lernenden eine wirksame Stütze in der Anschauung bieten wollte. Zu diesem Zwecke ersetzte man im laufenden Texte viele Worte durch Bilder von den dadurch bezeichneten Gegenständen. Man hoffte, dadurch auch nebenbei dem Sachunterrichte zu dienen. Das erste Spruchbuch dieser Art war das des Bürgermeisters Melchior Mattsperger zu Augsburg, 1687, das sich in veränderter Form über ein Jahrhundert erhalten hat. Ihren Höhepunkt erreichte die emblematische

Methode in Joh. Buno († 1697), der auch andere Wissenszweige in dieser Weise lehren wollte (siehe auch Rhein. Bl. 1899, I). — Das zweite Heft beansprucht insofern Beachtung, als es über den im Titel angegebenen Gegenstand die Geschichte des Philanthropismus in manchen Einzelheiten ergänzt. — Das dritte Heft beginnt die Darstellung der Entwickelung der coburgischen Schule mit der Reformation, zeigt den Aufschwung der Volksbildung unter August von Sachsen und Herzog Joh. Casimir (1567—1633), dann den Einfluss der Gründungen Ernsts des Frommen von Gotha und den Rückgang der Volksschule in den nachfolgenden Jahrhunderten unter Heranziehung anschaulichen Materials.

Fr. Kirchner, Geschichte der Pädagogik. 221 S. Leipzig, J. J. Weber, 1899. Pr. geb. 3 Mk.

Das Büchlein enthält den in den gebräuchlichen Kompendien der Geschichte der Pädagogik enthaltenen Stoff in gedrängter Kürze. Es kann bei Wiederholungen gute Dienste leisten, zu Studienzwecken ist es ungeeignet.

Berlin. Otto Schmidt.

Litteratur des Deutschunterrichts.

V. Studium der deutschen Sprache und der deutschen Litteratur.

(Schluss.)

Ein anderes Werk, das sich wegen seiner Eigenart und seiner Bedeutung für das Studium derMuttersprache nicht mit wenig Worten abthun lässt, ist die „Deutsche Sprach- und Stilgeschichte im Abriss“ von Prof. M. Evers, Direktor des Gymnasiums zu Barmen (Berlin, Reuther & Reichard, 1899, XX u. 284 S., Pr. 3,60 Mk.). Es kündigt sich als I. Teil einer „Deutschen Sprach- und Litteraturgeschichte“ an. Der Verfasser nimmt „Sprach- und Stilgeschichte“ in einem, soviel ich sehe, bisher nicht gebräuchlichen Sinne. Er weist der Sprachgeschichte als Hauptsache „das Lautliche und Klangliche, das gesamte Sprachleben selbst“ zu, der Litteraturgeschichte dagegen „den durch Sprache und Schrift vermittelten Geistesgehalt, die Gedanken-, Gefühls- und Ideenwelt“ (S. 6). Diese Scheidung entspricht wohl im grossen und ganzen der allgemeinen Auffassung; indes hat man das „Sprachleben“ bisher anders dargestellt, als es der Verfasser thut. Man hat die Sprache als etwas für sich Bestehendes betrachtet, die Wandlungen der Laute, des Wortschatzes, der Wort- und Satzformen, der Bedeutung untersucht und nur gleichsam nebenbei des Einflusses einzelner besonders wichtiger Sprachmeister gedacht. Evers macht es umgekehrt: er verzichtet grundsätzlich auf „philologisch-germanistische Einzelheiten“ (S. XI) und verlegt den Schwerpunkt in die Behandlung der Sprache Einzelner. Das sind natürlich vor allem solche, die zugleich in der Litteraturgeschichte zu behandeln sind. So wird ihm die „Sprach- und Stilgeschichte“ eine „Vorhalle zur eigentlichen Litteraturgeschichte“ (S. VIII). Der Sprachgeschichte im engeren oder früheren Sinne widmet Evers fast nur die ersten 75 Seiten (Vorbegriffe, die deutsche Sprache innerhalb der germanischen Sprachfamilie, besondere Geschichte der deutschen Sprache: 1. Niederdeutsch, 2. Althochdeutsch, Abschnitt I bis III), allerdings auch hier schon mit Berücksichtigung der Hauptwerke und Hauptschriftsteller. Diese treten im weiteren ganz und gar in den Vordergrund. Wir werden, um Beispiele anzuführen, belehrt über die sprachliche Form der wichtigsten alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen, über den sprachlichen Fortschritt, den Hartmann von Aue, Gottfried von Strassburg, Wolfram von Eschenbach anbahnten, über die Luthersprache, über die unheilvollen Einflüsse der Französelei, die Wirksamkeit älterer Sprachgesellschaften u. s. w. Ganz besonders werden natürlich die grossen Sprachmeister der klassischen Zeit: Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller gewürdigt. In diesem Sinne behandelt der Verfasser das „Sprachleben“ bis zur Gegenwart, Einer der wertvollsten Abschnitte ist wohl der letzte über die Sprache des Realismus und des Naturalismus unserer Tage. — Zweierlei erscheint mir bedenklich: 1. das „Grammatisch-Philologische“ sollte doch in einer „Sprachgeschichte“ nicht allzusehr zurücktreten. Ich hätte gewünscht, dass beide Betrach-

tungsweisen, sagen wir die sachliche und die persönliche, zu gleichem Rechte gekommen wären. Wie z. B. der Verfasser noch (S. 149 f.) „die sprachlichen Eigenthümlichkeiten der Luthersprache" zusammenstellt, so sollte er auch — wo möglich noch erweitert und vertieft — für alle Zeiträume die Entwickelung der Sprachformen übersichtlich darlegen. 2. Wie Th. Matthias bereits in der „Zeitschr. des allg. deutschen Sprachvereins" (1899, Sp. 146) wünschte, sollte dieser Teil nicht als erster, sondern als zweiter der „Sprach- und Litteraturgeschichte" bezeichnet werden, denn es ist hier unbedingt methodisch richtig, den Inhalt vor der Form zu betrachten. Wer nicht bereits ziemlich genau die deutsche Litteratur und ihre Geschichte kennt, dem wird das Everssche Buch an vielen Stellen unverständliche, unverdauliche Urteile (d. h. für ihn Phrasen) bieten. Wer aber mit der Litteratur vertraut ist, dem wird das Studium dieses Buches von grossem Interesse und Vorteil sein; es wird seinen Sinn für Auffassung der Sprachform schärfen, sein Stilgefühl läutern. Daher sei es besonders denen empfohlen, die sich auf die Mittelschullehrerprüfung im Deutschen vorbereiten, und denen, die in Seminaren und höheren Mädchenschulen unterrichten, selbstverständlich auch allen Freunden der Sprachgeschichte und Litteratur. — Was die Form der Darbietung anlangt, so ist äusserst wertvoll, dass der Verfasser seine Ausführungen auf eine grosse Anzahl von Sprachproben stützt. Dass sie meines Erachtens nicht ausreichen, damit der Leser die allgemeinen Urteile, die der Verfasser über die von Dichtern und Schriftstellern angewandten Sprachformen fällt, selbst ableite und völlig verstehe, sei nebenbei bemerkt, damit man mich nicht des Widerspruchs gegen früher Gesagtes zeihe. Vielfach eignet sich der Verfasser die Urteile von Litteraturgeschichtsschreibern an, für die ältere Zeit namentlich von W. Scherer, für die neuere von Koch. Er beweist damit, dass das von ihm Erstrebte auch bereits früher zur Geltung kam, nur nebenbei, bei der litteraturgeschichtlichen Behandlung der Personen und Zeiten, nicht in systematischer Vollständigkeit. Mehrfach habe ich vermisst, dass die Verfasser längerer Entlehnungen genannt sind. Ebenso wäre es für ein Werk, das wesentlich für das Selbststudium geschrieben ist, zu empfehlen, dass die wichtigeren Quellenwerke mit vollem Titel angegeben werden (z. B. die mehrfach genannten von Biese, Litzmann, Mielke). Zu rühmen ist die scharfe Gliederung und übersichtliche Darstellung des ganzen Stoffes. — Dass ein solches Werk sich innig mit den Bestrebungen des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins" berührt, bedarf für die Leser der D. Sch. keiner weiteren Begründung. Der Verein hat die Widmung des Werkes angenommen und ihm dadurch von vornherein ein ehrendes Zeugnis ausgestellt; andererseits wird auch das Everssche Werk tüchtig mithelfen, „den Eindruck dieser nationalen Sprachbewegung zu verstärken und reichere Kenntnis, tieferes Verständnis, regere Teilnahme zu vermitteln und hervorzurufen" (S. VIII).*)

Von dem grossen Erläuterungswerke „Aus deutschen Lesebüchern" ist der Schlussband erschienen. Er führt den Sondertitel: „Wegweiser durch die klassischen Schuldramen", 4. Abteilung, bearbeitet von Dr. H. Gaudig. (Gera und Leipzig, Th. Hofmann, 1899. 600 S. Pr. 6 Mk.) Die ersten 247 Seiten sind Heinrich von Kleist, S. 249—462 Shakespeare (Macbeth und Julius Cäsar), S. 463 bis 600 Lessing (Hamburgische Dramaturgie) gewidmet. Der Abschnitt über Kleist, den ich besonders studiert habe, bietet eine Studie über Kleists Leben und eine ausführliche Würdigung und Erläuterung seiner Dichtungen, besonders der Novelle „Michael Kohlhaas", „in der sich die Merkmale der novellistischen Kunstform typisch rein darstellen" (S. 223), und des „Prinzen von Homburg" (S. 285—347). In der Behandlung von Kleists Leben verwertet Gaudig sorgfältig die bisherige Kleist-

*) Auf einzelne Fehler und entbehrliche Fremdwörter haben hingewiesen Th. Matthias a. a. O. und P. Vogel in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum" (1900, II. Abs., VI. Bd., S. 220). Ich möchte hier folgende Einzelheiten nachtragen: Die Deutung der Endung -te = that in der Vergangenheitsform des schw. Zeitwortes hat man wohl aufgegeben. Vergl. Braune, Got. Grammatik. 3. Aufl. S. 67. — Ob man alle im § 124 genannten Wörter als „lautmalerisch" bezeichnen darf? — S. 110, Z. 5 v. o., wohl Druckfehler für wol, S. 243, Z. 4 v. o., Singulf Druckfehler für Singuf, S. 249, Z. 1 v. o., Falcke für Falke. — S. 271, Z. 9 v. o., muss das „sich" gestrichen werden. — Nicht der Minister v. Puttkamer hat die orthographische Konferenz 1876 berufen (S. 271) — er kam erst 1879 ans Ruder —, sondern Falk. Österreicher waren nicht in der Konferenz; auch ist „die bis heute geltende neue Rechtschreibung" 1879 nicht in Österreich eingeführt worden.

litteratur und stellt — fast möchte ich sagen — mit grosser Liebe seine innere Entwickelung dar. Die Einführung in die Dichtungen hat mich vielfach an die Hieckesche Art erinnert: mit der grössten Sorgfalt, mit dem feinsten Verständnisse geht der Verfasser den Fäden nach, die der Dichter kunstvoll verschlingt, deckt er dem Leser eine Schönheit nach der andern auf. Beides, Lebensbeschreibung und Erläuterung der Worte Kleists, sind in hohem Grade geeignet, dem Studium Kleists Freunde zuzuführen, und er, der im Leben so vergeblich nach dem Beifall der Mitwelt rang, verdient wahrlich, dass die Nachwelt ihn nicht vergisst. Urteilte doch von ihm, ehe er auf der Höhe stand (1803), ein Wieland, „er sei geboren, die grosse Lücke in unserer dramatischen Litteratur auszufüllen, die selbst von Schiller und Goethe noch nicht ausgefüllt ist“ (S. 93). Sehr wertvoll sind auch die „didaktischen Vorbemerkungen“, die der Verfasser hie und da einlegt; sie enthalten auch für die unteren Stufen des Leseunterrichts Verwendbares, worauf ich vielleicht in andern Zusammenhange noch zurückkomme. Jedenfalls bildet dieser Band und besonders die Kleiststudie einen würdigen Abschluss des ganzen Werkes.

Freunden der neueren Litteratur — ihre Zahl wird, wie mir scheint, immer grösser — ist lebhaft Karl L. Leimbachs Sammelwerk „Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart“ zu empfehlen (Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung). Mir liegt der 8. Band vor (468 S., Preis 4,50 Mk.). Er behandelt u. a. Betty Paoli (Elisabeth Glück), Ludwig Passarge, Eduard Paulus, Emil Peschkau, Gustav Pfarrius, Gustav Pfizer, Arthur Pfungst, Philo vom Walde (Johannes Reinelt), Adolf Pichler, Luise von Ploennies, Franz Graf Pocci, Heinrich Proehle, Johannes Proelss, Gustav zu Putlitz, Alberta von Putkamer, Ferdinand Raimund, Oskar von Redwitz, Robert Reinick, im ganzen 92 Dichter und Dichterinnen. Über die Auswahl zu rechten, scheint mir nicht angebracht zu sein; sicherlich werden die Schlussbände noch manchen Vergessenen und Übersehenen nachholen, und wenn wir unter den vielen, die nur dieser Band behandelt, einige wenige finden, die nach unserer Meinung noch keinen Platz in diesem Pantheon verdient hätten, so schadet das dem Ganzen wahrlich nicht. Von jedem einzelnen Dichter giebt Leimbach biographische Notizen, dann folgte eine kurze Charasteristik seiner Eigenart und, was ich besonders hochschätze, sehr sorgfältige bibliographische Notizen und endlich bei den meisten eine Auswahl aus den Dichtungen. Wertvolle Gedichte werden ganz abgedruckt, von grösseren Dichtungen giebt Leimbach Inhaltsangaben. Auch wenn wir aus Leimbachs Buche nur hie und da ein paar Seiten lesen, erkennen wir, dass der Strom der Poesie noch heute mächtig in deutschen Landen rauscht, und freuen uns dessen. Das ist ein Buch zum Vorlesen im trauten Familienkreise! Unentbehrlich dürfte es den Verfassern von Lesebüchern und Gedichtsammlungen sein, die ganz besondere Veranlassung haben, dem Verfasser für die äusserst mühevolle Herbeischaffung und Sichtung des Materials zu danken. Für den Kulturgeschichtsschreiber wird Leimbachs Werk einst ein wichtiger Zeuge für das geistige Leben um die Jahrhundertwende sein.

Quedlinburg. E. Wilke.

Physik und Chemie.

Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie u. s. w. Von R. Seyfert, Schuldirektor. 3. vermehrte und verbesserte Auflage. 301 S. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1898. Pr. 3 Mk.

Verfasser bietet in dem vorliegenden Werke einen neuen Vorschlag zur Verwirklichung einer schon vielfach aufgestellten Forderung, nämlich der Konzentration der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Aber während andere die sämtlichen Zweige der Naturwissenschaften zu einer Disziplin zusammengefasst wissen wollen, entscheidet sich Seyfert dafür, die verschiedenen Gebiete zu zwei Unterrichtsfächern zu vereinigen. Er stützt sich dabei auf die Forderungen, die Junge und Beyer als das Ziel des naturkundlichen Unterrichts hinstellen. Jener sagt: Durch den Unterricht in der Naturkunde ist ein gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur zu erstreben. Dieser will als leitendes Prinzip des Unterrichts die menschliche Kulturarbeit hingestellt wissen. Verfasser führt nun in der Einleitung seines Werkes näher aus, inwieweit beide Ziele als berechtigt anerkannt werden

müssen. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, schlägt er vor, Botanik, Zoologie und Mineralogie (letztere besonders als Bodenkunde) als einen Unterrichtszweig, nämlich als „Naturkunde" zu betreiben, und Physik, Chemie, technische Mineralogie, Technologie und Gesundheitslehre ebenfalls zu einem Unterrichtsfache zu vereinigen, das den Namen „Arbeitskunde" führen möge. Beide Fächer sollen nebeneinander herschreiten, und am Schluss der Schulzeit sollen dann beide Reihen sich in der „Menschenkunde und Gesundheitslehre" vereinigen, etwa derart, dass man als leitenden Gesichtspunkt die Überschrift hinstellte: Der Mensch, ein Glied der Erde als einer Lebensgemeinschaft. — Diese Unterrichtszweige sollen als solche vom 5. Schuljahre ab betrieben werden; doch sollen vorbereitende Belehrungen schon im Anschauungsunterrichte auftreten. Verfasser will hier auf verschiedene Geräte hingewiesen wissen, die jetzt schon dem Kinde Beschäftigung bieten: Brettschaukel, Hammer, Zange, Schlitten, Nägel u. s. w. Es sollen eben auch jüngere Kinder schon über Vorgänge und Erscheinungen belehrt werden, die im Bereiche ihres Verständnisses liegen. Die Behandlung der einzelnen Lehrstoffe will der Verfasser nicht an einen in der Stunde vorgeführten Versuch geknüpft wissen, sondern die Erscheinungen des täglichen Lebens sollen den Stoff für die unterrichtliche Behandlung liefern, und das Experiment soll nur zur Aushilfe dienen, wenn es sich darum handelt, den Kindern die jeweilig zur Besprechung stehende Erscheinung frei von allen Nebenumständen vorzuführen. — Im Folgenden giebt der Verfasser einen Verteilungsplan des während der letzten 4 Schuljahre zu bearbeitenden Stoffes. Ich führe zur Charakterisierung desselben ein Kapitel hier an: Fünftes Schuljahr: A. Die Wohnung. 1. Die Baustoffe. 2. Wie die Handlanger sich helfen, um die oft schweren Baustoffe fortzubringen. 3. Durch welche Mittel die Maurer die lotrechte und die wagerechte Richtung der Mauern bestimmen. 4. Warum die Mauern senkrecht aufgeführt werden müssen. 5. Wie man am Bau in die Höhe gelangt, ehe die Treppen gebaut sind. 6. Von der Tragkraft der Balken; Eisenträger und Säulen. 7. Von der Bearbeitung des Holzes für den Bau. 8. Die Geschichte des Thürschlosses. 9. Die Wohnung und unsere Gesundheit. 10 Die Wohnungen sonst und jetzt. B. Die Heizung. 1—8. C. Die Beleuchtung. 1—6. Der Hauptteil des Buches bringt dann die eingehende, unterrichtliche Behandlung des Stoffes. — Obwohl die vorliegende Arbeit mich ausserordentlich interessiert hat, trage ich doch Bedenken, dem Verfasser auf dem von ihm vorgeschlagenen Wege zu folgen, da nach m. A. die Gefahr sehr nahe liegt, dass bei dieser Art der Konzentration die Hauptsachen zu kurz wegkommen und dem Nebensächlichen ein zu breiter Raum gegönnt wird. Aber trotzdem halte ich die Arbeit für eins der besten Hilfsmittel, die uns auf diesem Gebiete zur Verfügung stehen. Der dargebotene Stoff bekommt dadurch, dass er unter dem Gesichtspunkte der menschlichen Kulturarbeit behandelt worden ist, ein ganz anderes Aussehen, als man es nach den bisher gebräuchlichen Werken gewohnt war. Und wenn auch manches von dem, was das Buch fordert, für die meisten Schulen vorläufig noch ein frommer Wunsch bleiben wird, so bleibt doch noch soviel des Realisierbaren übrig, dass das Seyfertsche Werk allen Lehrern, auch denen, die die eine oder andere Ansicht des Verfassers nicht teilen, warm empfohlen werden kann.

Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet von P. Conrad, Seminardirektor in Chur. I. Teil: Mechanik und Akustik. 173 S. Pr. 3 Mk. II. Teil: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität. 185 S. Pr. 4 Mk. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Verfasser weist in der sehr beachtenswerten Einleitung seines Werkes auf die Fortschritte hin, die die Methodik des physikalischen Unterrichts seit einer längeren Zeitdauer zu verzeichnen hat. Er weist dann nach, an welchen Mängeln dieser Unterricht trotz jener Fortschritte noch bis auf die heutige Zeit vielfach krankt, und erörtert darauf in ausführlicher Weise, wie diesem Übelstande abzuhelfen sei. — Als Kernpunkte seiner Ausführungen lassen sich etwa folgende Forderungen hinstellen: Der Erfahrungskreis der Kinder ist in viel weitgehenderer Weise zu berücksichtigen, als das bisher durchweg der Fall gewesen ist. Nicht an den Versuch hat sich die Behandlung zu knüpfen, sondern an die den Kindern bereits bekannten Erscheinungen (hierzu bringt Verfasser eine ausführliche Analyse des Erfahrungskreises der Kinder). Physikalische Individuen müssen den Ausgangs-, Mittel-

und Zielpunkt des physikalischen Unterrichts bilden; Versuche sind überall da einzuschalten, wo sie zum Verständnis jener nötig sind. Unter „physikalischen Individuen“ versteht der Verfasser „solche Gegenstände oder Erscheinungen, welche der Ausdruck eines oder mehrerer dem Schüler noch unbekannter Naturgesetze sind, für welche dieser aber infolge der vielfachen geistigen Beziehungen lebhaftes Interesse besitzt.“ — Betreffs der Form des Unterrichts entscheidet der Verfasser sich für das Disputationsverfahren, weil durch dieses der regste Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern verbürgt werde. — Der Hauptteil des Werkes umfasst dann die unterrichtliche Behandlung des physikalischen Lehrstoffes in einer Reihe von Lektionen, die, wie schon der Titel sagt, nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet worden sind. Verfasser hat diese Lektionen klugerweise nicht in Fragen und Antworten gebracht, sondern nur die von den Schülern erarbeiteten Ergebnisse des Unterrichts ausführlich wiedergegeben und nur hin und wieder durch einen Hinweis oder eine Frage auf die Art der Gewinnung dieser Resultate aufmerksam gemacht. Die Bearbeitung des Stoffes entspricht durchaus den in der Einleitung aufgestellten Grundsätzen und ist nach jeder Richtung hin eine so vorzügliche, dass aufgrund derselben auch solche Erscheinungen oder Vorgänge, auf die das Buch nicht näher eingeht, deren Behandlung aber aus irgendwelchen Gründen wünschenswert erscheint, leicht zu einer fruchtbringenden unterrichtlichen Darstellung gebracht werden können. Das Werk sei jedem Lehrer aufs wärmste empfohlen.

Methodik des Unterrichts in der Naturlehre. Von Franz Hauptmann, Professor an der K. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Graz. Mit 10 Abbildungen. 2. umgearb. und erweiterte Auflage. 56 S. Wien, Alfred Hölder, 1899. Pr. 75 Pfg.

Vorliegende Broschüre bildet einen Abschnitt aus dem Lehrbuch der speziellen Methodik von Dr. Wilh. Zenz. Wenn sie auch nicht gerade Neues bringt, so dürfte eine gedrängte Zusammenstellung des Wissenswerten aus dem im Titel angegebenen Gebiete dem einen oder andern doch willkommen sein.

Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der österreichischen Bürgerschulen und im Anschlusse an Swoboda-Mayers Naturlehre für Bürgerschulen. Von Dr. Karl Rosenberg, K. k. Professor. I. Teil mit 61 Fig. 110 S. Pr. 1,20 Mk. II. Teil mit 104 Fig. 114 S. Wien, A. Hölder. Pr. 1,40 Mk.

Experimentieren kann man zwar nicht aus Büchern lernen; wohl aber kann ein gutes Buch dem Experimentator eine wesentliche Unterstützung bieten, und ein Werk wie das vorliegende wird selbst einem geübten Experimentator nicht überflüssig erscheinen. Verfasser bringt in seiner Arbeit zunächst eine Zusammenstellung der Erfordernisse, die an ein praktisch eingerichtetes Lehrzimmer für den Unterricht in Physik und Chemie zu stellen sind. Sodann giebt er Anweisungen allgemeiner Art über die Anstellung von Experimenten, führt ferner aus, was der Fachlehrer an Geräten besitzen muss, um sich diesen oder jenen Apparat selbst zusammenstellen und kleinere Reparaturen ausführen zu können, und giebt zuletzt Anleitung zur Erwerbung gewisser manueller Fertigkeiten. In dem speziellen Teile des Buches folgen dann klare, ausführliche Erläuterungen über eine grosse Anzahl von Experimenten aus dem physikalischen und chemischen Unterrichte. Unter diesen habe ich manch eins gefunden, das mir in der gegebenen Form neu war, und das sich doch mit einfachen Hilfsmitteln ausführen lässt. Verfasser hat überhaupt sein Augenmerk hauptsächlich darauf gerichtet, dass eine grosse Anzahl von Apparaten vom Lehrer selbst hergestellt werden kann, ohne dass es eines grossen Kostenaufwandes bedürfte. — Die Ausführungen lassen deutlich erkennen, dass sie eine Frucht der praktischen Arbeit sind, und mit Rücksicht auf die reichhaltigen Darbietungen ist der Preis als sehr mässig zu bezeichnen. (Schluss folgt.)

Magdeburg. Gerike.

Litterarische Notizen.

In Nr. 1 und 2 des „Deutschen Schulmann“ schreibt Prof. Dr. H. Schiller (Leipzig) über das 2. Vereinsthema: Volksbildung und Volkssittlichkeit. Die Abhandlung erscheint auch als Sonderdruck (Dessau, Anhalt. Verlagsanstalt. Pr. 50 Pf.).

„Der Praktische Schulmann", eine der gehaltvollsten Zeitschriften zur Fortbildung des Lehrers, trat in seinen 50. Jahrgang ein. Begründet wurde er 1852 von Friedr. Körner, dem 1858 Aug. Lüben, 1873 Albert Richter und 1897 Dr. Friedr. Sachse, der jetzige Redakteur, in der Leitung folgten.

Neu erscheint: „Der Unterricht. Zeitschrift für die Methode des Unterrichts an höheren und mittleren Lehranstalten", hrsg. von Dir. Dr. Hugo Gruber (Potsdam, A. Stein), jährl. 12 Hefte zu 8 Mk.

Der bisherige Redakteur der Hamburgischen Schulzeitung", A. Struve, trat zurück; seine Stelle nimmt G. A. Sydow ein.

Bei Gelegenheit der Jubelfeier des „Österreichischen Schulboten" liess der Verlag, A. Pichlers Witwe u. Sohn in Wien, ein besonderes Schriftchen „Fünfzig Jahre im Dienste der österreichischen Volksschule" von Ferd. Frank in Wien, erscheinen, das gleichzeitig als ein interessanter Belag zur österreichischen Schulgeschichte des verflossenen Jahrhunderts anzusehen ist.

Eine Musterleistung ist der von Oskar Ostermai in Dresden bearbeitete „Kalender des Sächsischen Pestalozzi-Vereins auf das Jahr 1901", dessen erster Teil neben allem, was man in einem Kalender sucht, reichhaltige statistische Angaben über das sächsische Volksschulwesen, der zweite Teil, das „Jahrbuch", aber eine mit ganz ausserordentlichem Fleiss bearbeitete sächsische Schulchronik des vergangenen Jahres enthält. Wir glauben nicht, dass noch über das Schulwesen eines andern deutschen Staates eine Veröffentlichung existiert. die auch nur annähernd an diese Leistung heranreicht.

Vom Bibliographischen Institut in Leipzig gingen uns zu: 1. Der VII. Band der „Weltgeschichte" von Dr. H. Helmolt, des interessantesten Werkes, das die neuere Geschichtswissenschaft aufzuweisen hat. Der mit Karten, Farbendrucktafeln und schwarzen Beilagen ausgestattete, 573 Seiten starke Band enthält die erste Hälfte der Geschichte Westeuropas als eines Ganzen in folgenden Abschnitten, deren Anführung schon die originelle Anlage des Werkes kennzeichnet: 1. Wirtschaftl. Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen (Prof. Dr. Mayr), 2. Renaissance, Reformation und Gegenreformation (Prof. Dr. Tille), 3. Das abendländische Christentum seit der Reformation (Prof. D. Walther), 4. Die soziale Frage (Prof. Dr. G. Adler), 5. Die Entstehung der Grossmächte (Prof. Dr. Zwiedineck-Südenhorst). Der Preis des Bandes beträgt gebunden 10 Mk. — 2. „Urgeschichte der Kultur" von Dr. Heinr. Schurtz. Nach einer Einleitung, die den Begriff „Kultur" festzustellen sucht, bespricht der Verfasser zunächst die Grundlagen der Kultur im allgemeinen und erörtert dann nacheinander die Anfänge der Gesellschaft, der Wirtschaft, der materiellen und der geistigen Kultur. Zahlreiche Tafeln und Textabbildungen unterstützen die klare, allgemeinverständliche und doch auf streng wissenschaftlicher Grundlage ruhende Darstellung. Der Preis des 658 Seiten starken, in Halbleder gebundenen Werkes beträgt 17 Mk. — Bei dieser Gelegenheit sei auch auf die in demselben Verlage erscheinende von Dr. H. Zimmer herausgegebene Sammlung von „Meyers Volksbüchern" hingewiesen, eine Sammlung, deren Bestreben nicht allein darauf gerichtet ist, eine gediegene, durch ihre Billigkeit jedermann zugängliche Unterhaltungslektüre zu schaffen, die vielmehr durch Verbreitung solcher Schriften, die einen guten Lesestoff für die Jugend und das Volk darstellen, auch an der praktischen Jugend- und Volkserziehung mitwirken will. Der Preis des Bändchens beträgt bekanntlich nur 10 Pf.

Zeitschriften.

(Nach ihrem Alter geordnet.)

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Hg.: Dr. Bartels (Gera). Verl.: M. Diesterweg (Frankfurt a. M.). 1900, Nr. 12 u. 1901, Nr. 1:

Psycholog. Kardinalpunkte (Free) — Was uns die Zahlwörter sagen (Fries) — Das Wesen der Kunst (Clemenz) — Poetisches Naturempfinden (Wulckow) — Bedeutung der Anschauung für die Bildung der Zahlenreihe (Lobsien).

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 55. Bd. 4. Lfg.:

Zur Methodik des grundlegenden Rechenunterrichts (Ritthaler) — Der Kalender (Ofenloch) — Der Rechtschreibunterricht (Froschauer).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe und Sohn (Wien). 1900, Nr. 11 u. 1901, Nr. 1:

Die Person des Zeitwortes (Kollitsch) — Die moralische Wirkung des Kunstschönen (Linde) — Zur Methodik des Rechenunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Elementarklasse (Siegert) — Jahreszeitenbilder (Rusch) — Jubiläumsartikel.

Der praktische Schulmann. Hg.: Dr. Sachse (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1900, Nr. 8 u. 1901, Nr. 1:

Moltke als Schriftsteller (Stendal) — Die Pflanzen im Kampfe gegen die Kälte des Winters (Pohl) — Onomatisches Material für die Formenkunde höherer Lehranstalten (Zeissig) — Ein neues Prinzip für die Anordnung des Stoffes im geographischen Unterrichte (Prüll) — Wie genügt Schillers Ballade „Die Kraniche des Ibykus“ der Forderung der Einheit (Schultz) — Die Arbeit (Brunst) — Gewinnung geograph. Grundbegriffe und ihre Verwertung (Langguth) — Emanuel Geibel (Linde) — Die zusammengesetzten psychischen Bethätigungen und die daraus sich ergebende soziale Stellung der Idioten und Imbecillen (Lehne) — Instinkt und Überlegung (Wegener).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. von Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1900, Nr. 12 u. 1901, Nr. 1:

Absolute und relative Ethik (Horn) — Dörpfelds Handbuch zum zweiten Enchiridion — Der naturgeschichtliche Unterricht nach Lebensgemeinschaften (Berndt) — Mehr Erziehungsgeist! (v. Rohden).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: F. Thienemann (Gotha). 1901, Nr. 1:

Lehrerbildung und Schulaufsicht (Muthesius) — Litteraturgeschichtsunterricht im Seminar (Günther) — Die neuere Psychologie und ihre Beziehungen zur Pädagogik (Hecke).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1900, Nr. 51 u. 52, 1901, Nr. 1—5:

Über den Wert des Schönen (Foltz) — Konkretgestaltung eines Gedichtes (Lehmensick) — Der Stundenplan (Schöne) — Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule (Zeissig).

Pädagogische Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1901, Nr. 1:

Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik (Wilk) — Ein Wort zu dem Beschlusse der Kölner Lehrerversammlung über den Handfertigkeitsunterricht (F. Hertel) — Der Unterricht in Anthropologie an den Lehrerseminaren (Rossner) — Wozu treiben wir Geschichte? (Zillig) — Bemerkungen zur französischen Schulgrammatik (J. Hertel).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1900, Nr. 6 u. 1901, Nr. 1:

Luther (Just) — Behandlung kulturgeschichtlicher Bilder (Weller) — Der Psalter im christlichen Religionsunterricht (Dobenecker) — Bürgerliches Wohnzimmer aus dem 16. Jahrhundert. Präparation (Weller).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Behrend (Wiesbaden). 1900. Nr. 12 u. 1901. Nr. 1:

Kenntnisse und Können als Ziele der Schulbildung (Baumgärtner) — Sozialpädagogik und Individualpädagogik (Thieme) — Förderung der Schule und des Lehrerstandes in Preussen durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ (Danziger) — Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und zur sozialen Wohlfahrt beitragen? (Schneider).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Böhm (Altdorf). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1900, Nr. 6 u. 1901, Nr. 1:

Die bayrische Volksschule 1886—1900 — Meier Helmbrecht (Reuss) — Pädagogisches aus Prof. Jerusalems Einleitung in die Philosophie (Freund) — Grundlagen für die Rechtschreibung (Müller).

Schweizerische pädagog. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich) u. Stucki (Bern). Verl.: Orell Füssli (Zürich). 1901, Nr. 6:

Die Pflege der Sinne im Elternhause (Enzler) — Pädagogische Streifzüge (Suter) — Beilage zu Nr. 6:

Pestalozziblätter. Hg.: Prof. Dr. Hunziker (Zürich). 1900, Nr. 4:

Reithard über Pestalozzi (R. Hunziker).

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Heyfelder (Berlin). 1900, Nr. 9 u. 10:

Über den menschenfreundlichen Comenius. Ein Brief Herders aus dem Jahre 1795 — Das Religionsgespräch zu Münster 1533 (Detmer).

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 1:

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart (Flügel) — Ein neues System bei Anlage von Schulhäusern (Eisenhofer) — Der evangelische Religionsunterricht und die „Christliche Welt" (Reukauf).

Pädagogische Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Dan. Ochs (Stuttgart). 1900, Nr. 11:

Clemens Wenzeslaus, der trierische Fürstenberg (Görgen) — Mittel zur Veranschaulichung des biblischen Geschichtsunterrichts (Kellner).

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Hg.: Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: R. Voigtländer (Leipzig). VI. Jahrg. Nr. 1:

Das japanische Schulwesen (Bolljahn) — Der Elementarunterricht in Griechenland (Papamarku) — Das russische Elementarschulwesen (Neufeld).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1900, Nr. 6 u. 1901, Nr. 1:

Beeinflussung des Seelenlebens durch Taubheit (Riemann) — Kinderspiel und Kinderspielsachen (Ufer) — Der Blinde (Fischer).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1900, Nr. 12 u. 1901, Nr. 1:

Preussen und Pestalozzi. Nachträge — Pestalozzi und Baden — Ungedruckter Brief P.s an Nicolovius.

Der deutsche Schulmann. Hg.: Wigge (Ellrich) u. Joh. Meyer (Krefeld). Verl.: Österwitz u. Voigtländer (Dessau). 1900, Nr. 12 u. 1901, Nr. 1:

Einige Gedanken über die Volkserziehung des 20. Jahrhunderts (Schiller) — Zur Lehre vom Gewissen (P. Staude) — Volksbildung und Volkssittlichkeit (Schiller) — Die Pariser Unterrichtskongresse (Kemeny).

Zeitschrift für päd. Psychologie. Hg.: Dr. Kemsies (Berlin). Verl.: H. Walther (Berlin). 1900, Nr. 5:

Die psychologische Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts (Stern) — Über den Unterricht im ersten Schuljahr (Henck) — Die psychischen Fähigkeiten der Tiere (Wegener).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (Newyork). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathway u. Newyork). 1900, Nr. 12 u. 1901, Nr. 1:

Wanted-a Teacher (Canfield) — Limitations of the power of the college president (Seelye) — School reminiscences (Greenwood) — Failures in the first year of the high school (Huling) — Government of women students in colleges and universities (Saunders) — The International jury on elementary education at the Paris exposition (Smith) — A modern wandering scholar — Should the higher education of women differ from that of men? (Thomas) — Suggestions for teachers of American litterature (Matthews) — Educational resources of the community (Dutton) — The organisation of geography (Dryer) — Elective studies in high schools (Tetlow) — A juror's experience at the Paris exposition (Taylor) — Defects in elementary text-books (Blodgett).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee). Verl.: The Herold (Milwaukee). 2. Jahrgang. 1901, Nr. 1 u. 2:

Prof. W. H. Rosenstengel † — Die nationale Aufgabe des Deutschamerikanischen Lehrerbundes (Ferron) — Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters (Schönrich) — Friedrich Nietzsche (Rathmann) — Körperliche Züchtigung in den amerikanischen Schulen (Eiselmeier).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hermann Gunkels Kommentar zur Genesis.*)

Von Dr. ***Friedrich Paulsen,*** *Professor an der Universität Berlin.*

Ein dankbarer Leser wünscht diesem Buch seinen Dank abzustatten, indem er ihm weitere Leser wirbt.

Ich wende mich in dieser Absicht an die Leser der „Deutschen Schule“, an unsere Lehrer. Sie haben, ausser dem allgemeinmenschlichen Interesse an den alten und ewig jungen Erzählungen der Genesis, das, wenn ich nach mir urteilen darf, mit den Jahren wächst — die eigne Jugend steigt einem daraus lebendig herauf — noch ein besonderes Interesse daran; nicht zwar, so wenig als ich, das des fachmännischen Gelehrten, aber das des Pädagogen: sie haben die Aufgabe, im Religionsunterricht diese Geschichten der Jugend zuzuführen.

So schön und anziehend die Aufgabe an sich ist, die alten Geschichten, an denen sich seit mehr als drei Jahrtausenden die wechselnden Geschlechter der Menschen erfreut und erbaut haben, der nachwachsenden Generation zu übermitteln, so sehr wird sie gegenwärtig zahlreichen Lehrern innerlich erschwert oder gar verleidet dadurch, dass sie keine sichere und freie Stellung zu der Sache zu gewinnen vermögen.

Altes Herkommen fordert, dass wir in der Schule von der Genesis als einer Darstellung natürlicher und geschichtlicher Vorgänge handeln, die allergewisseste Wahrheit in buchstäblichem Sinn enthält. Dies Herkommen stammt aus einer Zeit, wo die dabei gemachte Voraussetzung, dass die Genesis wie die ganze Bibel von Gott inspiriert sei, für alle Welt ausgemachte Wahrheit war. Im 16. Jahrhundert, und noch bis tief ins 18. Jahrhundert war dem Volk wie den Gelehrten, vielleicht ein paar vereinzelte und damit gerichtete „Freidenker“ ausgenommen, Bibel und Wort Gottes ein identischer Begriff.

---

*) H. Gunkel (a. o. Professor an der Universität Berlin), Die Genesis übersetzt und erklärt (Bd. I des Handkommentars zum A. T., herausgegeben von Prof. W. Nowack). Göttingen, 1901. 74 S. Einleitung und 450 S. Text. Preis 9,80, geb. 11,60 Mk. Die Einleitung ist auch besonders käuflich. Preis 1,40 Mk.

Alle Welt weiss, dass diese Voraussetzung heute nicht mehr zutrifft, nirgends mehr zutrifft, auch nicht für die Kreise, die in der Volksschule ihren Unterricht erhalten, so wenig als für die, die ihn erteilen. Und sollte der alte Glaube an die Inspiration und buchstäbliche Wahrheit der Bibel noch irgendwo vorhanden sein, so wird die sozialdemokratische Bewegung dafür sorgen, dass die „Aufklärung“ bald auch an die Thür der letzten Hütte klopft. Es wird bald kein zwölfjähriges Kind mehr im Lande geben, dem nicht von älteren Kameraden oder auch von den Eltern selber zugeflüstert oder zugeschrieen worden wäre, dass Adam und Eva Fabelwesen, dass die Schöpfung der Welt und der Menschen wie Gottes Verkehr mit ihnen im Paradies ein alter Aberglaube sei, dass die „Wissenschaft“ uns gelehrt habe, die Welt sei „von selbst“ entstanden, und die Menschen stammten von den Affen ab.

Kann und darf die Schule in dieser Thatsache, der Thatsache, dass sich in den Anschauungen auch der Volksmassen eine ungeheure Wandlung vollzogen hat, achtlos vorübergehen? Sollen wir fortfahren, an diesen Dingen vorüberzuschleichen und, mit bösem theoretischen Gewissen, in unserm Volksunterricht uns den Anschein zu geben, als stünden wir der Bibel und im besondern der Genesis noch ebenso gegenüber wie die Verfasser des Augsburgischen Bekenntnisses oder der Gründer des Halleschen Waisenhauses?

Ich halte es für unmöglich; wir müssen uns entschliessen, aus Liebe zur Wahrheit, aus Liebe zur Bibel, aus Liebe zur Religion, dem Lehrer so gut als dem Prediger diesen Dingen gegenüber eine neue, eine innerlich und äusserlich freie Stellung zu geben. Wollen wir die biblische Geschichte des Alten Testaments der Schule erhalten — und ich meine, wir können sie nicht entbehren: es giebt keinen Ersatz dafür, keine Litteraturerzeugnisse irgend welcher Art, an die sich wie an diese die erste Belehrung über alle menschlichen und göttlichen Dinge anknüpfen liesse, und dazu keine Erzeugnisse irgend einer Litteratur, die so tief in unser gesamtes geschichtliches Leben, in die volkstümlichen Anschauungen und in das philosophische Denken, in die Poesie und in die Kunst aller europäischen Völker eingewirkt hätten — also, wollen und können wir diese so tief mit unserm ganzen Leben verwachsenen Dinge nicht aus der Schule entfernen, so müssen wir dahin kommen, ihre Behandlung im Unterricht so zu gestalten, dass sie mit unsern allgemeinen Anschauungen in Einklang ist, müssen dahin kommen, sie mit menschlichen, mit geschichtlichen Augen als echte Erzeugnisse des Menschengeistes auf bestimmter Entwickelungs-

stufe anzusehen. Sie würden dabei nicht verlieren; vielmehr kämen sie, als poetische Erzeugnisse betrachtet, aus der widrigen Lage heraus, in der sie jetzt sind: als falsche Lügenbücher verachtet und gehasst zu werden. Denn so steht ja doch die Sache. Darwin contra Moses, das ist das Feldgeschrei, unter dem der unter den gegenwärtigen Verhältnissen notwendig siegreiche Kampf gegen die Genesis, gegen die Bibel und gegen die Kirche geführt wird. An sich absurd — was haben Darwin und Moses miteinander zu schaffen? — ist das Schlagwort dennoch die wirksamste Waffe, die der Feindschaft gegen eine religiöse Weltanschauung heute zu Gebote steht, ihr geschmiedet und in die Hand gedrückt von den angeblichen Freunden der Religion.

Einer solchen Befreiung der Bibel und der Schule aus einer falschen Lage ist das oben genannte Werk Gunkels zu dienen hervorragend geeignet. Der Verfasser vereinigt in sich drei Dinge, die hierfür wesentlich sind, aufs glücklichste: Freimut, Ehrfurcht und gediegene Kenntnis. Freimut: es findet kein Handeln und Markten um die Wahrheit, kein Feilschen um das Festhalten einiger Reste überlebter und unhaltbar gewordener Anschauungen statt; Ehrfurcht: das ganze Buch ist durchtränkt von dem Gefühl: hier ist heiliger Boden, es sind uralte poetisch-religiöse Erlebnisse der Menschheit, von denen wir hier die authentischen Zeugnisse vor uns haben. Endlich, gründliche Sachkenntnis, so weit einem Laien, der doch in der Schätzung dieser Dinge nicht ganz unerfahren ist, dies zu sagen gestattet ist, verbunden mit der Fähigkeit zu knapper, runder, klarer, durchsichtiger Darstellung der Ergebnisse der Forschung.

Ich wollte, dass alle, die in Sachen unserer Schule ein Wort zu reden haben, die Genesis einmal an der Hand dieser Erklärung durchgingen; sie würden der Einsicht sich nicht verschliessen können, dass es möglich ist, dies Buch zugleich mit den Augen vorurteilsfreier Wissenschaft und aufrichtigster Empfindung seines religiösen und poetischen Wertes zu lesen. Und dann würden sie sich auch überzeugen, dass wir diesen Erzählungen nicht minder als den Lehrern und der heranwachsenden Jugend Unrecht thun, wenn wir sie ihnen in einer Gestalt und unter einer Voraussetzung aufnötigen, die sie mit der Achtung vor der Wahrheit in Konflikt bringt. Natürlich, wir werden nun nicht den Lehrern auferlegen, den Erzählungen aus der biblischen Geschichte die Erklärung vorauszuschicken, dies seien Mythen und Sagen; es bleibt selbstverständlich dabei, dass man zunächst den Kindern die Geschichten völlig unbefangen erzählt, so gut die Mutter den

Kleinen Märchen ohne Vorrede über die Natur des Märchens erzählt; sie sind ja noch gar nicht fähig, den formalen Charakter von Mythus und Sage, im Unterschied von naturwissenschaftlicher und geschichtlicher Darstellung zu fassen. Wohl aber wird es dem Lehrer, der auf der Oberstufe Spuren der „Aufklärung“ begegnet, freistehen müssen, über die Natur dieser Erzählungen, die Form ihrer Entstehung und die Form ihrer Wahrheit, wie es denn in der Schule möglich ist zu reden. Man mache sich nur endlich von dem thörichten Wahnglauben los, dass heranwachsende Knaben und Mädchen nichts hören und denken, als was ihnen von dem Lehrer in der Schule gesagt wird. Unser thörichtes System des Dissimulierens hat lediglich zur Folge, dass die grosse Masse unserer Bevölkerung mit dem widerwärtigen Gefühl giftigen Misstrauens, dem Gefühl, hingehalten und hintergangen worden zu sein, auf die Schule, wenigstens auf den Religionsunterricht, zurückblickt. Und gerade aus der Behandlung der Genesis zieht dieses Misstrauen besonders Nahrung.

Auf den reichen Inhalt des Gunkelschen Werkes im einzelnen einzugehen, ist nicht meine Absicht. Doch möchte ich aus der Einleitung ein paar Sätze mitteilen. Sie giebt, in meisterhafter Kürze, die Gesamtansicht des Verfassers von Wesen, Form, Entstehung und Komposition der Genesis. Der Leser liest sie mit dem dankbaren Gefühl, dass ihm hier der Ertrag mühevoller Arbeit vieler Generationen von Gelehrten zu Aneignung und Genuss in der Lektüre von wenig Stunden dargeboten werde. Der erste Abschnitt mit der Überschrift: „Die Genesis ist eine Sammlung von Sagen“ zeigt die Dinge gleich in dem Licht, in dem sie der durch vergleichende litteraturgeschichtliche Studien geschulte Blick allein betrachten kann. Sage ist nicht Geschichte, aber Sage ist noch weniger Lüge, Sage ist Poesie: „Die poetische Erzählung ist viel besser als die prosaische imstande, Trägerin religiöser Gedanken zu werden: die Genesis ist viel mehr ein religiöses Buch, als es die Bücher der Könige sind.“ „Wer solchen alten Sagen gerecht werden will, der muss einen Sinn für ästhetisches Empfinden haben, der muss merken, dass es z. B. der Geschichte von Isaaks Opferung nicht darauf ankommt, gewisse historische Thatsachen festzunageln, sondern der Hörer soll den herzzerreissenden Schmerz des Vaters mitempfinden, der sein Kind mit eigner Hand opfern soll, und dann seine unendliche Dankbarkeit und Freude, als Gottes Gnade dies Opfer ihm erlässt. Wer den eigentümlichen poetischen Reiz dieser alten Sagen erkannt hat, der ärgert sich über den Barbaren — es giebt auch fromme Barbaren — der diese Erzählungen nur dann wür-

digt, wenn sie Prosa und Geschichte sind." „Die poetischen Erzählungen sind ja das Schönste, was ein Volk auf seinen geschichtlichen Lebensweg mitbringt, und Israels Sagen, speziell die der Genesis, sind vielleicht die schönsten und tiefsten, die es je auf Erden gegeben hat."

Sicherlich, Sagen sind ein unendlich viel Tieferes, Freieres, Wahreres, als Chroniken und Historien: was wäre uns die längste und zuverlässigste Chronik aller burgundischen Könige gegen Siegfried und Chriemhild? In seinen Sagen erfasst ein Volk sich selber in seinem tiefsten Wesen, hat es in anschaulicher Form sein eigenstes Selbstbewusstsein. Daher das Volk, so lange es lebendiges Leben hat, nicht aufhört Sagen zu bilden, in denen es den grossen Sinn seiner Geschichte sich ausspricht und aneignet; man denke an Luther, an Friedrich den Grossen.

Es werden dann die beiden grossen Gruppen der Sagen der Genesis charakterisiert: die Ursagen (Schöpfung, Paradies, Sündflut), mit mythischem Charakter, Gott selbst darin erscheinend und handelnd, und die Vätersagen, in denen Menschen die handelnden Helden sind, Gott sich ins Geheimnisvolle zurückzieht, aus grösserer Ferne eingreifend und leitend. Die Sagen knüpfen hier wie überall gern an Gegenwärtiges an, an Namen, Völkernamen, ethnologische Verhältnisse, auffällige geographisch-geologische Erscheinungen, heilige Orte und Kultstätten, oft in der Form, dass sie eine Erklärung durch eine Geschichte geben. Das Verhältnis von Israel und Edom z. B. wird dargestellt und motiviert durch das Verhältnis der beiden Söhne Isaaks, Jakob und Esau; ebenso das Wesen Ismaels, des Wüstensohnes, durch seine Abkunft von Hagar und deren Verstossung in die Wüste durch Abraham. So wird das tote Meer als ein Zeugnis des Strafgerichts über Sodom und Gomorrha, die Heiligkeit des Steines zu Bethel durch eine Begegnung Jakobs mit Gott an diesem Ort erklärt oder motiviert. Wobei denn vielfach Uraltestes durchschaut, in dem Stein von Bethel ursprünglicher Kult heiliger Steine, in der Opferung Isaaks eine Erinnerung an die ehemalige Opferung von Kindern, besonders der Erstgeburt, die nun durch ein Tieropfer abgelöst ist.

Was die Komposition der Genesis anlangt, so schliesst sich Gunkel im Ganzen an Wellhausen an, dessen unsterbliches Verdienst es sei, dass er den „Priesterkodex" als die späte, nachexilische, von dem Standpunkt des Jerusalemitischen Priestertums beherrschte Überarbeitung der Geschichte des Volks erkannt habe. Die geschichtliche Entwickelung unsers Textes stellt sich hiernach, in ganz ungefähren

Umrissen, so dar: Bildung und Überlieferung der Sagen in mündlicher Tradition bis etwa 1200 v. Chr., Fixierung durch Erzählerschulen und erste Sammlungen (Jahvist und Elohist) bis ins 9. Jahrhundert mit nachfolgender Zusammenfügung in eine Sammlung. Dieser alte Sagenbestand wurde dann im 5. Jahrhundert von dem Verfasser des „Priesterkodex" benutzt, um, mit starker Willkür gegen die Überlieferung, in schematisierender Konstruktion eine chronologisch-geschichtsphilosophische Darstellung des jüdischen Volkes als des auserwählten, für die Gottesherrschaft und die theokratische Verfassung bestimmten Volkes Jahves zu entwerfen. Eine letzte Redaktion hat dann den Text, wie wir ihn lesen, zusammengefügt, indem sie dem Schema des „Priesterkodex" den alten Sagenbestand der jahvistischen und elohistischen Sammlung, hier und da harmonisierend, einfügte.

Der Kommentar macht nun den durchgeführten Versuch, das Ganze wieder in seine Elemente aufzulösen. Es werden, so weit es möglich ist, die Quellen gesondert: die Darstellung des Priesterkodex wird herausgelöst, der Text der alten Sammlungen ist in die Einzelsagen aufgelöst, die noch deutlich erkennbar hervortreten, die Vätersagen werden in ihrer doppelten Gestalt, der jahvistischen und elohistischen Sammlung, wieder hergestellt, die redaktionellen Einschiebungen späterer Bearbeiter, so weit es geschehen kann, als solche auch durch besonderen Druck kenntlich gemacht. So kann der Leser die Entstehungsgeschichte des Textes gleich mit dem Auge übersehen; wobei denn, wie Gunkel überall hervorhebt, im einzelnen notwendig vieles zweifelhaft bleibt; nur eines ist völlig unzweifelhaft: dass ohne die Annahme einer derartigen Entstehung die tausend Widersprüche, Unebenheiten, Wiederholungen, Ausfälle, so dass hin und wieder nur noch unverständliche Trümmer erhalten sind, schlechterdings nicht erklärt werden können.

Die eigentliche Absicht, das Ziel aller Erklärung ist aber, wie uns wiederholt eingeschärft wird, nicht diese philologische, textkritische Arbeit — diese ist bloss notwendige Vorarbeit — sondern die Erklärung des Sinnes. „Es giebt weite Kreise unter Theologen und Laien, so heisst es gleich im Vorwort, die darnach dürsten, von uns Theologen den Ursinn der Schriften des Alten Testaments zu erfahren. Wir müssen uns dieses Vertrauens würdig erweisen. Wir dürfen nicht nur gelehrte Notizen häufen, sondern wir müssen durch alles dies durchdringen zu einem innern, nachfühlenden Verständnis der Männer des Alten Testaments und besonders ihrer Religion."

Und hier wird es sich denn vor allem um eine grosse Verein-

fachung handeln. Der Text und seine Deutung ist durch Jahrtausende alte Interpretationsgewohnheit mit den dogmatischen Gedanken der später auf christlich-griechischem Boden erwachsenen Theologie umsponnen. Es wird notwendig sein, alles dies abzuthun, um zu dem Sinn vorzudringen, den jene alten Erzählungen in ihrer ursprünglichen Umgebung hatten, die Fragen zu erkennen, auf die sie Antwort geben wollten, die Anschauungen und Gefühle zu verstehen, mit denen sie rechneten, die sie zu erregen beabsichtigten.

Ein Beispiel: die Erzählung von dem sogenannten Sündenfall (Kap. 3). Nach der altherkömmlichen Erklärungsweise haben wir darin nicht viel weniger als die Unterlage der gesamten Heilslehre der christlichen Dogmatik: die Menschen, bisher im Zustand der Vollkommenheit und Gottesgemeinschaft lebend, werden durch den Satan (die Schlange) verführt zum Ungehorsam gegen Gott; mit der Sünde, die sich auf die Nachkommen vererbt, kommt der Tod in die Welt; aber zugleich schimmert die erste ferne Aussicht auf die Erlösung durch Christus: der Weibessame wird dereinst der Schlange den Kopf zertreten.

Gegenüber solcher nicht auslegenden sondern Fremdes hineinlegenden Erklärung legt Gunkel sich und dem Leser die Frage vor: Was mögen die altisraelitischen Bauern vor dreitausend Jahren, wenn sie diese Geschichten hörten, sich dabei gedacht haben? Was wollte der Erzähler ihnen darin sagen? Sicherlich keine christliche Theologie. Sondern er wollte ihnen Antworten auf Fragen geben, wie jene sie sich stellten. Z. B.: woher kommt es, dass der Mensch und das Menschenleben in so seltsamer Weise von dem Leben der andern Wesen sich unterscheidet? Er ist den Tieren einerseits so wunderbar überlegen, vor allem durch die Vernunft; er weiss um gut und böse, die Tiere nicht; er kennt Gott und die Welt, die Tiere nicht; er weiss auch die Dinge und die Tiere als Mittel sich dienstbar zu machen. Und nun, derselbe Mensch, der Herr der Erde, fast wie ein Gott, ist mehr geplagt als alle Tiere: sie leben ohne Arbeit und Sorge, er muss im Schweiss seines Angesichts sein Brot essen, dem steinigen Acker die dürftige Frucht abringen bis zu seinem Tode; und so das Weib: sie allein muss mit Schmerzen gebären, mit Mühe und Sorge Kinder aufziehen und dem Mann gehorchen, die Tiere sind auch hiervon frei. Woher diese seltsame Ordnung der Dinge? Ist sie ursprünglich? War es immer so? oder giebt es einen Grund, warum es so gekommen ist, dass mit der Erkenntnis Not und Elend zusammengehen?

Auf solche Fragen giebt der Mythus eine Antwort. Nein, es war

nicht ursprünglich so. Sondern zuerst lebten die Menschen auf Erden leicht und glücklich wie die Kinder. Im Gottesgarten, in dem auch Gott selbst wohnte und in der Kühle lustwandelte, pflückten sie mühelos die Frucht herrlicher Bäume, in seliger Unschuld und Unwissenheit dahinlebend: sie gingen nackt und wussten es selbst nicht, wie die Kinder. Aber nun kam das Unheil. Im Garten stand ein Wunderbaum; seine Früchte öffnen dem, der sie geniesst, die Augen, verleihen ihm wunderbare Erkenntniskräfte. Von ihm hatte Jahve den Menschen verboten zu essen. Der Grund des Verbots: er wollte nicht, dass sie würden „wie unser einer". „Zwischen Gott und Menschen, so empfand Israel, besteht eine Schranke, und Gott will nicht, dass der Mensch sie überschreite; wer Übermenschliches begehrt und Gott gleich werden möchte an Reichtum, Weisheit, Macht, der frevelt wider Gottes Majestät." So hatte Gott die Erkenntnis ursprünglich sich vorbehalten, ebenso wie die Unsterblichkeit, und darum den Menschen verboten, von dem Baume der Erkenntnis zu essen. Aber der Mensch streckte eines Tages doch die Hand nach der Frucht aus; seit diesem Tage sind ihm die Augen aufgethan, hat er die Erkenntnis, die ihn auszeichnet, vor allem das Bewusstsein des Guten und Bösen, wie es sich in dem sich schämen sinnlich darstellt. Aber zugleich liegt seit diesem Tage ein Fluch Jahves auf ihm: die Last der Arbeit und der Sorge, der Mühsal und Schmerzen ist die Strafe dafür, dass er die Lust nach der verbotenen Frucht nicht bezähmt hat, der Preis gleichsam für die Erkenntnis, die er allerdings durch das Essen von dem Wunderbaum auch erreicht hat. Und aus dem Paradies hat ihn Jahve vertrieben: er möchte sonst noch von einem zweiten Wunderbaum des Gartens essen, dem Lebensbaum, dessen Früchte Unsterblichkeit geben. Denn die Sterblichkeit ist als natürliche Bestimmtheit des Menschen vorausgesetzt: der Tod wird ihm (III, 17) angedroht, nicht als ob er ohne den Ungehorsam ewig gelebt hätte, sondern als augenblickliche Strafe: „an dem Tage, an dem ihr esset, sollt ihr des Todes sterben". Welche Strafdrohung dann nachher in den Fluch eines mühseligen Lebens umgewandelt wird. Die Schlange aber, die die Rolle der Verführerin spielt, war natürlich eine wirkliche Schlange nach der Vorstellung des Erzählers und seiner Hörer; die Schlange erschien als ein rätselhaftes Wesen, mit geheimnisvollen Kräften der Klugheit ausgestattet, und zugleich das elendeste Leben lebend, auf dem Bauche kriechend und Staub fressend. Sie hatte Teil an dem Frevel und hat darum auch den Fluch Jahves, der den Menschen traf, geteilt. Und daher nun auch die Feindschaft zwischen dem Menschen und diesem Tier.

So etwa der ursprüngliche, naive Sinn der Sage. Seine Voraussetzungen über Gott und Mensch und ihr Verhältnis sind kindlich-einfache: Gott ein übermenschliches, aber nicht das überweltliche Wesen der späteren christlichen Theologie, nicht der Gott des reinen Monotheismus des späteren Judentums, wie er auch der Schöpfungsgeschichte des Priesterkodex (I, 1—II, 14 unsers Textes) zugrunde liegt. Gott ist gütig, aber auch auf seine Stellung gegenüber dem Menschen, seine Erkenntnis und sein ewiges Leben eifersüchtig. „Man darf sich die Stimmung des Mythus deutlich machen, indem man an das Verhältnis des israelitischen Bauern zu seinem Knecht erinnert; zwischen gutem Herrn und gutem Knecht besteht ein freundliches Verhältnis, aber auch ein Unterschied, und dieser Unterschied ist in der Ordnung und soll so bleiben. Der Herr denkt nicht daran, den Knecht zu sich heraufzuheben und als seines Gleichen zu behandeln; er soll dem Herrn nicht gleich werden, sondern ihn fürchten. So denkt sich der Hebräer sein Verhältnis zu Gott. Gott ist gut und gnädig, aber er erlaubt nicht, dass der Mensch sich ihm gleichstelle, er hasst nichts mehr als den Hochmut" (S. 29). Die hebräische Empfindung nimmt an diesem Zug in dem Wesen Gottes (er kehrt in der Sage von den Ehen der Engel mit den Töchtern der Menschen [VI, 1—4] und in der Turmbausage wieder), keinen Anstoss. Die „demokratische" Empfindung der Griechen gegenüber ihren Göttern giebt dem Zug die hässliche Wendung vom Neide der Götter. Für den Hebräer ist Gottesfurcht, mit innerer Anerkennung dieser Ordnung, das notwendige Verhältnis des Menschen zu Gott, „es ist ihm ein Ärgernis, wenn ein Mensch über die Grenze des Menschlichen hinausgeht".

Wie die Vorstellung von Gott, so ist auch die Vorstellung vom Menschen durchaus kindlich-einfach: nichts vom titanischem Trotz, der sich gegen Gott auflehnt, nichts von Stolz auf den Sündenfall, auf den Abfall zur Freiheit, oder auf die nun durch eigne Arbeit errungene Kultur; das alles ist griechisch — modernes Empfinden. Der „Sündenfall" hat überhaupt nicht die tragische Wucht, die wir in ihn hineinzulegen gewohnt sind: er ist eigentlich nicht viel mehr als der Ungehorsam eines lüsternen Kindes, das der Lockung nicht widerstehen kann. Und wie Kinder stehen die Schuldigen dann vor Gott, ihrem Richter, und lassen ohne Murren die Strafe über sich ergehen.

Wird der Sage dadurch an Bedeutung genommen? Wenn es so wäre, so bliebe es doch die Pflicht des Philologen, den einfachen eigentlichen Sinn aller späterer allegorisierenden Darstellung gegen-

über aufzuspüren. Man kann aber auch sagen: eben hierin zeigt sich die wunderbare Kraft und Bedeutung solcher schöpferischen Intuitionen, dass sie eine unendliche Kraft haben, in jedem neuen Hörer, in jedem neuen Geschlecht neue und tiefere Gedanken in unendlicher Folge zu erregen. Gunkel schliesst die Betrachtung: „Der Mythus hat eine ungeheure Geschichte der Erklärung erlebt, die bis auf diesen Tag andauert; nach der Lehre der Kirche ist diese Erzählung die wichtigste Begebenheit des Menschengeschlechts, bis auf die Erlösung durch Christus. Diese allegorische Erklärung ist jetzt im Prinzip von der Wissenschaft abgethan, wenngleich sich Reste vielfach auch bei wissenschaftlichen Forschern noch erhalten. — — Als historisches Faktum genommen, ist sie ein Hymus, der von der ungeheuern Gewalt erzählt, die dieser Mythus auf die Gemüter der Menschen bis heute ausübt."

Genug, die Art des Buchs zu zeigen. Ich wünsche ihm, wie gesagt, viele dankbare Leser. Nicht bloss unter den Theologen, die Bibel gehört nicht den Theologen allein. Manches in Gunkels Werke ist natürlich nur für den Fachmann; aber das Buch als Ganzes ist durchaus nicht nur für ihn; es ist so geschrieben, dass alles wesentliche auch dem, der des Hebräischen nicht kundig ist, zugänglich ist.

Ich schliesse mit einem Wort Goethes: „Ich bin überzeugt, dass die Bibel immer schöner wird, je mehr man sie versteht, d. h. je mehr man einsieht und erschaut, dass jedes Wort, das wir allgemein auffassen und im besondern auf uns anwenden, nach gewissen Umständen, nach Zeit- und Ortsverhältnissen einen eignen, besondern, unmittelbar individuellen Bezug gehabt hat."

Und noch ein Wort von ihm: „Wie alle unsere Wanderungen im Orient durch die heiligen Schriften veranlasst worden, so kehren wir immer zu denselben zurück als den erquicklichsten, obwohl hier und da getrübten, in die Erde sich verbergenden, sodann aber rein und frisch wieder hervorspringenden Quellwassern."

Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik.

Von Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich.

(Fortsetzung.)

III.

Die zweite Gruppe von Untersuchungen, die ich als Vorbereitungen der experimentellen Pädagogik ansehen wollte, lässt sich unter dem Namen einer psychophysischen Charakteristik des Kindes zusammenfassen. Man kann sie wieder in drei Untergruppen einteilen; die einen beschäftigen sich speziell mit Intelligenzprüfungen, die andern mit der physischen und geistigen Charakteristik des Kindes im allgemeinen, die dritten mit der physischen und geistigen Charakteristik kindlicher Individualitäten. Diese Untersuchungen gingen bisher so vielfach ineinander über, dass ich es vorziehe, in den folgenden Ausführungen keine allzu scharfe Trennung der einzelnen Arbeiten nach systematischen Gesichtspunkten einzuhalten. Es scheint mir richtiger, das ganze Untersuchungsgebiet so zu beschreiben, wie es gegenwärtig vorliegt. Ich fasse zuerst die Arbeiten zur Intelligenzprüfung zusammen. Sie gingen fast sämtlich aus von der modernen Psychiatrie. Die Diagnose, die der Irrenarzt anstellt, um den Krankheitstypus eines Patienten anzugeben, ist eine vorwiegend psychische Diagnose. Er muss die Abnormitäten des geistigen Lebens, die er bei seinem Kranken vermutet, durch eine ganz individuell gerichtete psychologische Analyse feststellen; er hat es dabei häufig mit Analysen zu thun, die geradezu ins Gebiet der pathologischen Pädagogik gehören, z. B. wenn es gilt, den Typus des Schwachsinns oder der Idiotie festzustellen, wenn die Frage zu beantworten ist, welche Idioten noch erziehungsfähig sind, wie man die verschiedenen Grade und Arten der Idiotie zu bezeichnen hat u. s. w. Für alle solche Fälle haben nun neuere Psychiater sogenannte Intelligenzprüfungen vorgeschlagen. Diese Intelligenzprüfungen haben den Zweck, die geistigen Abweichungen

eines Individuums von dem normalen Durchschnittsmenschen psychologisch korrekt zu bestimmen.

Auch die experimentierende Pädagogik macht neuerdings Intelligenzprüfungen an den jüngeren Schulkindern, und die Aufgabe des Pädagogen ist dabei eine ganz ähnliche wie die des Psychiaters. Beide haben vor sich ein von dem ihrigen sehr verschieden gestaltetes Geistesleben, das ihnen nur durch eine sorgfältige, objektive Prüfung verständlich werden kann; jener hat es zu thun mit dem krankhaft entarteten, dieser mit dem noch nicht zur Reife entwickelten Seelenleben. Wenn uns nun der Psychiater vielfach mit der Ausbildung seiner Methoden zur korrekten Analyse des Intelligenzmasses und noch mehr mit dem reichen Material seiner Erfahrungen vorangeeilt ist, warum sollten wir Bedenken tragen, diese Erfahrungen und Methoden für die Intelligenzprüfungen an Schulkindern auszunutzen? Wir können das umsomehr thun, als diese Intelligenzprüfungen zum Teil aus direkten Anwendungen der psychophysischen Experimentalmethoden auf die individuelle Geistesanalyse hervorgegangen sind.

Es ist das Verdienst des Würzburger Psychiaters Rieger, auf dem Gebiete der methodischen Intelligenzprüfung an Irren Bahn gebrochen zu haben. Ihm sind zahlreiche andere gefolgt, und gegenwärtig dürfte die Wichtigkeit „psychologischer Funktionsprüfungen“ an Irren fast allgemein anerkannt sein. Ich verweise insbesondere auf die Arbeiten von Sommer in Giessen und Störring in Leipzig, durch welche die Methodik der Intelligenzprüfung in ausgezeichneter Weise weiter gebildet wurde. (Vgl. Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Sommer, Lehrbuch der psychopathologischen Untersuchungsmethoden.*)

Wir müssen uns freilich auch hier hüten, die psychiatrischen Methoden einfach auf die experimentelle Pädagogik zu übertragen; die besonderen Zwecke der Schule machen auch besondere Methoden nötig. So geht z. B. Sommer stets darauf aus, die Aussagen des Patienten erst in zweiter Linie zu verwerten und statt dessen sich mehr auf ganz objektive Kennzeichen zu verlassen, wie etwa auf motorische Reaktionen des Kranken u. dergl. m. Wir werden dagegen die Aussagen des Schulkindes, seine Fähigkeit, das, was es wahrnimmt oder

*) Vgl. ferner: Kraepelin, Über psychische Funktionsprüfungen. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie. XLVI. Paul Möller, Über Intelligenzprüfungen. Berlin, 1897 (Dissertation). Kraepelin, Einführung in die psychiatrische Klinik. Leipzig, 1901. Rieger, Beschreibung der Intelligenzstörungen infolge einer Hirnverletzung. Würzburg, 1889 ff. Ferner die Handbücher der Psychiatrie von Wernicke, Kraepelin, Ziehen u. a.

rein innerlich erlebt, durch die Sprache zum Ausdruck zu bringen, bei der Analyse seiner Intelligenz*) für eines der wichtigsten Anzeichen seiner geistigen Entwickelung halten. Rieger deutet selbst das Eigentümliche der psychiatrischen Intelligenzprüfungen an, wenn er den Hauptwert darauf legt: „die früheren intellektuellen Fähigkeiten auf ihren Verlust oder ihr Erhaltensein zu prüfen“. Der Pädagoge wird die früheren Schicksale des Kindes als eine normale Durchgangsstufe zu seiner gegenwärtigen Verfassung zu behandeln haben. Sommer empfiehlt, in der Hauptsache folgende Eigenschaften zu prüfen, wenn man ein Bild gewinnen will von der intellektuellen Verfassung eines Individuums: die Wahrnehmungsfähigkeit, die Auffassungsfähigkeit, die Orientiertheit über die eigne Person und über räumliche und zeitliche Verhältnisse. Zu diesem Zwecke hat er Fragebogen entworfen, die eine grosse Anzahl zweckmässig ausgewählter und systematisch geordneter Fragen enthalten, die der Geprüfte zu beantworten hat. Die Verwertung dieser Fragebogen zur Diagnose der individuellen geistigen Verfassung ist ausserordentlich lehrreich. Sie kommt förmlich einer „psychischen Inventaraufnahme“ (Rieger) gleich; man sieht durch den Vergleich der einzelnen Antworten, wo die speziellen Defekte des Kranken liegen, welche Vorstellungen ihm besonders geläufig sind, welche mehr oder minder entartet sind, welche ihm ganz fehlen u. dergl. m. Man hat nun schon oft vorgeschlagen, dass wir namentlich bei dem neu in die Schule eintretenden Kinde „den psychischen Status praesens“ (die gegenwärtige geistige Verfassung) in Form einer geistigen Inventaraufnahme feststellen und womöglich auch den äusseren Lebensumständen nachgehen sollen, aus denen sich die eigentümliche geistige Verfassung des Neulings erklärt. Erst dadurch gewinnen wir „die Bekanntschaft mit dem Grund und Boden“ (Seyfert), auf welchem die Schularbeit weiter zu bauen hat. Die Wichtigkeit einer solchen systematischen Prüfung der Neulinge hat schon seit Jahren den Pädagogen und Psychologen eingeleuchtet, und die Analysen des Vorstellungskreises und nicht minder des Sprachschatzes, über welchen der Neuling verfügt, bilden einen Hauptbestandteil der experimentalpädagogischen Untersuchungen, die von Seiten neuerer Schulmänner unternommen worden sind. Auf diese komme ich im nächsten Abschnitt zurück.

---

*) Das Wort „Intelligenz“ ist hier, ebenso wie in der Zusammensetzung „Intelligenzprüfung“, natürlich im weitesten Sinne zu verstehen, etwa im Sinne der intellektuellen Entwickelung als solcher. Der Ausdruck hat sich eingebürgert, ist aber nicht gerade glücklich gewählt.

So wertvoll nun solche Intelligenzprüfungen auch für die Kenntnis der geistigen Eigentümlichkeiten des Schulkindes sind, so kann man ihnen doch mit Recht entgegenhalten, dass sie auf halbem Wege stehen bleiben. Sie erscheinen nur als eine Teilarbeit, im Zusammenhang jener umfangreicheren Aufgabe, die uns in der psychophysischen Charakteristik des Kindes gegeben ist. Man kann behaupten, dass nur wenige unserer neueren Experimentalpädagogen, ja auch nur wenige unter den Medizinern, die sich mit der Aufgabe einer geistigen und physischen Charakteristik des Kindes in seinen verschiednen Lebensjahren beschäftigt haben, die Frage, um die es sich hierbei handelt, in ihrer ganzen Bedeutung erfasst haben. Ich erwähne als Beispiele für eine richtige Auffassung dieser Aufgabe die Arbeiten von Schmid-Monnard und die Untersuchungen des englischen Kinderarztes Warner, dessen Arbeiten in Deutschland viel zu wenig beachtet worden sind.*) Es ist zweckmässig, auch bei dieser Frage so vorzugehen, dass wir zunächst einmal die Bedeutung dieser Forderung: das Kind nach seiner körperlichen und geistigen Verfassung in den verschiedenen Lebensjahren zu charakterisieren und dafür geeignete Methoden zu finden, theoretisch erörtern und dann die Arbeiten besprechen, die sich mit dieser Aufgabe befasst haben. Was haben wir von der Charakteristik des Kindes zu verlangen, wenn sie uns zu einem wissenschaftlichen Verständnis der Kindesnatur verhelfen soll? Zuerst muss sie sowohl eine physiologische wie psychologische sein!

Wenn Schmid-Monnard noch kürzlich gezeigt hat,**) dass das geistig zurückgebliebene Kind auch fast immer in seiner körperlichen Entwickelung hinter dem Durchschnitt der gleichaltrigen Kinder zurücksteht, oder wenn man aus der von Warner veröffentlichten Statistik die erschreckende Bedeutung körperlicher Fehler für Defekte in den elementaren psychischen Prozessen des Kindes sieht,***) so liegt darin

---

*) Vgl. Schmid-Monnard, Über den Einfluss der Schule auf die Körperentwickelung und Gesundheit der Schulkinder. Hamburg, Voss. Von demselben: Die Ursachen der Minderbegabung von Schulkindern. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1900, Nr. 10. Francis Warner, Physical Expression, its modes and principles. London, 1885. Derselbe: A course of lectures on the Growth and means of training the mental faculty. Cambridge, 1890. Derselbe: The study of children and their school training. London, 1897. Ferner zahlreiche Aufsätze in dem British Medical Journal von 1883 an.

**) Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1900, Nr. 10.

***) F. Warner, Results of an inquiry as to the physical and mental condition

ein Wink für den Pädagogen, die vollständige Parallelität bestimmter körperlicher und geistiger Eigenschaften des Kindes zu erforschen. Nur wenn wir den gesamten physischen und psychischen Habitus des normalen und durchschnittlichen Kindes einer bestimmten Altersstufe kennen, sind wir imstande, die Abweichungen von demselben sicher zu beurteilen und sowohl den geistig und körperlich Schwachen, wie den frühreifen Zögling zu definieren. Aber ferner müssen wir vor allen Dingen den Zusammenhang zwischen bestimmten Arten körperlich-geistiger Gebrechen, bezw. körperlich-geistiger Vorzüge zu erforschen suchen und die Parallelität zwischen den geistigen und körperlichen Abnormitäten. Warum gehen, wie Kraepelin meint, grosse Übungsfähigkeit und schnelle Ermüdbarkeit zusammen? Warum ist eine vermehrte Vitalkapazität fast immer verbunden mit grosser Muskelkraft, wie Pagliani in Turin*) gefunden hat? Oder warum ist die Unterscheidungsfeinheit derjenigen Kinder geschwächt, welche zu Kopfschmerzen neigen, wie Warner konstatiert hat? Oder wenn Bresgen findet, und Schmidt-Monnard bestätigt, dass behinderte Nasenatmung die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und die Auffassung zu schwächen pflegt,**) und wenn Bolton nachweist, dass das Gedächtnis der Schulkinder sich durchaus nicht in Parallele zu ihrer Intelligenz entwickelt, wohl aber mit dem zunehmenden Alter in bestimmter Progression fortschreitet,***) so sind das alles ebensoviele Hinweise auf Causalzusammenhänge in den Entwickelungsfaktoren der Kindesnatur, deren tiefere Erforschung eines der wichtigsten Probleme der Experimentalpädagogik bleiben muss. Hiermit ist auch die dritte Aufgabe angedeutet, welche die Charakteristik des Kindes lösen muss: Wir haben den durchschnittlichen und normalen Gang der Entwickelung des Kindes nach der geistigen und körperlichen Seite festzustellen. Wenn wir diese Entwickelung auffassen als eine allmähliche Annäherung der Kindesnatur an den psychophysischen Typus des erwachsenen Menschen, so gilt es, für die einzelnen Stadien

---

of 50000 children. London, 1893; fortgesetzt auf Grund der Untersuchung weiterer 50000 Kinder. 1896.

*) Pagliani, Die Entwickelung des Menschen in den der Geschlechtsreife vorangehenden Jahren u. s. w. Moleschotts Untersuchungen. XII, 1. Derselbe: Sopra alcuni fattori dello svilluppo umano. Torino, 1876. Derselbe: I fattori della statura umana. Roma, 1877.

**) Bresgen, Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung vorzüglich bei Schulkindern u. s. w. Hamburg, Voss.

***) Bolton a. a. O., S. 366 ff.

dieser Annäherung Normen und Durchschnittswerte aufzustellen. Die wenigsten Psychologen und Pädagogen vergegenwärtigen sich, wie sehr wir noch im Dunkeln tappen, wenn es bestimmt zu definieren gilt, wodurch sich eigentlich der Geist des 10 oder 12jährigen Schulknaben von dem des Erwachsenen unterscheidet, und warum wir ihm bestimmte geistige Leistungen zumuten dürfen, andere nicht. Die Psychologie der Kindesseele hat sich bisher viel zu einseitig mit dem noch nicht schulfähigen Kinde beschäftigt (zumeist mit den 3 ersten Lebensjahren des Kindes); es fehlt uns infolgedessen gerade das, was wir zu den eigentlich schulpädagogischen Zwecken wissen müssen: die Kenntnis der geistigen Eigentümlichkeiten des Schulkindes. Und doch ist die Arbeit des Psychologen für die Grundlegung der Pädagogik erst beendet, wenn wir ganz bestimmt angeben können, welche Fähigkeiten, welche psychischen Teilprozesse in bestimmten Jahren seiner Entwickelung beim Kinde vorherrschen, welche noch mehr oder weniger darniederliegen; ja wir müssten womöglich für jede Frage des Lehrplans den bestimmten psychologischen Grund angeben können, weshalb etwa jetzt Geometrie getrieben werden darf, von diesem Zeitpunkte an Grammatik oder von jenem der fremdsprachliche Unterricht u. s. w. Ich erwähne zur Illustration der üblichen irrtümlichen Auffassung der Kindesseele, dass sich die Gedächtnisleistung des 10- bis 12jährigen Knaben mit der des erwachsenen Menschen überhaupt nicht vergleichen lässt. Nach Versuchen an Züricher Schulkindern und vergleichenden Parallelversuchen an Studenten und an mir selbst über das rein assoziative, sogenannte „mechanische" Behalten von Zahlen, Worten und sinnlosen Silben, die Herr Lehrer Winteler nach meiner Anregung ausführte, ergab sich z. B., dass manche Erwachsene das drei- bis vierfach bessere Gedächtnis haben als die Schulkinder. Und doch pflegt man noch in allgemein pädagogischen Handbüchern von der Überlegenheit des mechanischen Gedächtnisses des Kindes im Vergleich mit dem Erwachsenen zu reden. Fast alle landläufigen Vorstellungen von der eigentümlichen Begabung des Kindes bedürfen nach meinen Beobachtungen einer Korrektur, und nur durch die systematische Aufsuchung der thatsächlichen Verhältnisse mittels des Experiments werden wir zu korrekteren Vorstellungen von der Kindesnatur gelangen.

Was die Methoden betrifft, mit Hilfe deren eine umfassende psychophysische Charakteristik des Kindes ausgeführt werden kann, so fallen diese ganz und gar in das Gebiet der physiologischen und experimentellen Psychologie. Solche Methoden hat mit vorwiegender

Berücksichtigung der physiologischen Charakteristik Warner ausgebildet, und sie können nach dieser Seite hin als vorbildlich betrachtet werden. Warner verbindet die psychophysische Charakteristik des einzelnen Kindes mit dem statistischen Verfahren, indem die nämliche Methode zu Massenuntersuchungen verwendet wird, so dass sie zugleich die Bedeutung einer pädagogischen Statistik gewinnt. An der Spitze eines Komitees, das durch Staatsmittel unterstützt wurde, hat er nach seinen Methoden mehr als 100 000 Kinder untersucht, und in seinen Berichten bez. denen jenes Komitees steckt eine Fundgrube interessanten Materials zur psychophysischen Kindercharakteristik.

Ich verweise für eine genaue Beschreibung und kritische Besprechung der Warnerschen Methode auf meine grössere Schrift und deute hier nur an, dass Warner sich hauptsächlich auf die Untersuchung der kindlichen Bewegungen stützt, weil uns in ihnen das objektivste Kennzeichen der körperlich-geistigen Verfassung des Kindes gegeben ist. Er prüft mit einer eigenartigen Dynamometervorrichtung die Kontraktion der Fingermuskeln; er beobachtet das Mienenspiel, die Beherrschung der Sprachmuskulatur, die motorische Geschicklichkeit, daneben aber auch die Seh- und Hörschärfe, die Unterschiedsempfindlichkeit in verschiedenen Sinnesgebieten, die Neigung zu bestimmten Kinderkrankheiten, die psychischen Folgen solcher Erkrankungen u. a. m.

Die wesentlichste Ergänzung dieser Methoden erblicke ich in den vorher erwähnten Intelligenzprüfungen. Wir müssten solche Intelligenzprüfungen verbinden mit jener mehr physiologischen Kindercharakteristik, und gewisse Untersuchungen moderner Psychologen, die ich im nächsten Abschnitt erwähnen werde, haben das Problem der Kindercharakteristik auch schon von dieser Seite in Angriff genommen.

Diese Angaben mögen zur theoretischen Erörterung des Problems genügen, und ich versuche nunmehr, die grosse Zahl von Arbeiten zu überblicken, die sich mit demselben beschäftigt haben, wenn auch nicht immer mit dem ganzen Problem, so doch bald mit dieser, bald mit jener Seite desselben. Schmid-Monnard hat den Einfluss der Schule auf die Körperentwickelung und Gesundheit der Schulkinder untersucht. (Vgl. die zahlreichen, mehr im allgemeinen hygienischen Interesse ausgeführten Untersuchungen von Axel Key, Hermann Cohn, Maximilian Bresgen, Dr. K. M. Schwarz, Otto Janke, Mosso, Kotelmann, Erismann u. a.) Scripture und Gilbert haben die Kinder einer

Schule einer ziemlich umfassenden geistig-körperlichen Kontrolle unterworfen und dabei sehr charakteristische Entwickelungsschwankungen nachgewiesen. Gilbert prüfte auf experimentellem Wege bei seinen Schulkindern: den Muskelsinn, die Unterscheidungsfeinheit für Farben, die Feinheit in der Unterscheidung gehobener Gewichte an sogenannten Gewichtstäuschungen, die Geschicklichkeit willkürlicher Bewegungen, die Ermüdbarkeit, das Körpergewicht, die Körpergrösse, die Vitalkapacität, die Reaktionsgeschwindigkeit, endlich das Zeitgedächtnis. Diese Untersuchung Gilberts ist verdienstvoll durch die umfassende Art der Prüfung der Kinder, ferner dadurch, dass sie sich über grosse Altersdifferenzen erstreckt (es wurden 600 Kinder im Alter von 6 bis 17 Jahren untersucht); endlich ist es nicht unwichtig, dass hiermit die Möglichkeit zur Ausführung auch von solchen Experimenten an Kindern erwiesen wurde, für die man bis dahin ein verständnisvolles Entgegenkommen des Kindes bezweifelte. Von den Resultaten Gilberts erwähne ich in erster Linie die Entwickelungsschwankungen der Kinder, weil sie fast in allen ähnlich angelegten Versuchen wieder hervortreten. Der gesamte Entwickelungsfortschritt des Kindes ist kein gleichmässiger; er zeigt Perioden des Stillstandes wie des Rückschrittes, die wiederum für beide Geschlechter auf andere Jahre verteilt sind. Vom 6. bis 9. Jahre ist die Entwickelung eine ziemlich gleichmässige. Im 9. Jahre beginnen die Entwickelungsschwankungen, die vom 13. bis 15. Jahre am auffallendsten hervortreten — jedenfalls unter dem Einfluss der beginnenden Pubertät. Speziell erscheinen das 13. und 14. Jahr für beide Geschlechter als besonders ungünstig für ihre geistige Entwickelung. Auf die zahlreichen Einzelresultate der Untersuchung kann ich hier nicht eingehen; es muss aber doch vieles zu denken geben, dass gerade das 14. Lebensjahr für beide Geschlechter ein ungünstiges ist; dieses ist aber das Alter, in welchem die grosse Masse der Kinder niederer Stände die Schule verlässt, und von diesem Jahre an scheint erst die intellektuelle Entwickelung der Kinder ihre besten Fortschritte zu machen! Sollte es damit nicht zusammenhängen, dass wir bei den niederen Ständen nicht selten Gelegenheit haben, ihre erschreckende Einbusse an Schulkenntnissen festzustellen? Die psychiatrischen Intelligenzprüfungen, die Rekrutenprüfungen, die Gerichtsverhandlungen, die Briefe von Arbeitern und Handwerkern liefern den unerfreulichen Beweis für die äusserst geringe Nachwirkung der Schulbildung bei den arbeitenden Klassen. Das Experiment deckt hier erst auf, wie wenig unsere Volksschule auf psychologischer Basis organisiert ist!

In Ergänzung zu den Versuchen von Gilbert muss erwähnt werden, dass Quetelet und Bowditch, Pettenkofer und Camerer die physische Entwickelung des Kindes ebenfalls mit Rücksicht auf die vorhandenen Entwickelungsschwankungen untersucht und dabei vielfach ähnliche Thatsachen festgestellt haben, wie sie von Scripture und Gilbert durch Experimente nachgewiesen wurden. Die Arbeiten von Pagliani in Turin u. a. haben über weitere wichtige Punkte der physischen Entwickelung des Kindes Aufschluss gebracht.*) Besonders erwähnenswert scheinen mir folgende Beobachtungen Pagliani's zu sein: Die allgemeine leibliche Zunahme des Kindes findet nicht gleichmässig statt, sondern in höherem Masse in den Jahren, welche der Pubertätsperiode unmittelbar vorangehen oder innerhalb derselben. Dies bezieht sich auf Grösse, Wachstum und Gewicht. Beim weiblichen Geschlecht liegt die schnellste Entwickelung zwischen 11 und 14 Jahren, beim männlichen zwischen 12 und 17 Jahren. Die auf diese Periode des stärkeren Wachstums folgenden Jahre zeichnen sich durch eine starke Abnahme der Entwickelungsfähigkeit aus, die bei Mädchen viel ausgesprochener ist, als bei Knaben. Günstige äussere Lebensverhältnisse beeinflussen Wachstum und Körpergewicht in hohem Masse, sie beschleunigen die Entwickelung, während Armut sie verlangsamt. Das Körpergewicht der Kinder steht in keinem einfachen Verhältnis zu ihrer Muskelkraft, wohl aber die Muskelkraft zu vitalen Kapazität. Die letztere erscheint überhaupt als eines der wichtigsten Kennzeichen normaler physischer Entwickelung.

Ausser diesen physischen Entwickelungsschwankungen ist der periodische Fortschritt bestimmter geistiger Funktionen der Schulkinder und insbesondere das periodische Zusammentreffen in der Entwickelung verschiedener Funktionen von besonderer Bedeutung für die Pädagogik. Nächst der schon erwähnten Arbeit von Gilbert haben insbesondere die Untersuchungen von Bolton und Netschajeff den periodischen Fortschritt bestimmter geistiger Fähigkeiten verfolgt.

*) Vgl. die oben citierten Abhandlungen von Pagliani. Ferner: Die anthropologischen Messungen von Schulkindern von Boas; ferner Bowditch, The growth of children, Boston, 1877; und die oben erwähnte Schrift von Schmid-Monnard. Auch Townsend-Porter findet die oben erwähnten Entwickelungsschwankungen, mit dem bemerkenswerten Zusatz, dass die grossen Perioden derselben bei den Schwachbegabten, Frühreifen und Durchschnittskindern ganz dasgleiche Bild zeigen. Vgl. Townsend-Porter: The physical basis of precocity and dullness. Transactions of the Academy of science of St. Louis, 1893. Vol. VI. Dasselbe fand schon früher Sack in den Schulen zu Moskau (Sack, 1892 in englischer Übers.).

Von Boltons Resultaten ist beachtenswert, dass das Gedächtnis der Kinder mehr mit den Jahren fortschreitet, als mit der Intelligenzzunahme; eher scheint es dem Umfang und der Spannkraft der Aufmerksamkeit parallel zu gehen. Umgekehrt ist gute Auffassungsfähigkeit der Kinder (intellectual acuteness) nicht immer von guter Entwickelung des Gedächtnisses begleitet. Die Mädchen behalten besser als die gleichaltrigen Knaben.*) Sehr genau hat Alexander Netschajeff die Entwickelung der verschiedenen Gedächtnis**arten** bei 687 Schulkindern verschiedener Schulen im Alter von 9—18 Jahren untersucht.**) Sie zeigen einen sehr charakteristischen periodischen Gang, der wiederum bei beiden Geschlechtern typische Verschiedenheiten aufweist. Es ist sehr zu bedauern, dass ähnliche Versuche wie die von Netschajeff nicht längst in grösserem Umfange ausgeführt worden sind; sie geben uns einen tieferen Einblick in die Werkstätte des kindlichen Geistes als Bände introspektiver Psychologie. Wir sehen dass das Gedächtnis für Gegenstände und für Worte visuellen Inhalts am frühesten entwickelt ist, während das Gedächtnis für Gefühlsvorstellungen noch bei 10jährigen Kindern ganz darniederliegt. Vom 10. bis zum 12. Jahre macht dann das Gegenstandsgedächtnis seine rapidesten Fortschritte, um mit dem 13. einen Rückschritt oder Stillstand zu erleiden. Das Gedächtnis für Gefühle wird bei Mädchen überhaupt besser als bei Knaben, und entwickelt sich bei ersteren früher, während das Gedächtnis für abstrakte Begriffe bei Mädchen ungeheuer hinter dem der Knaben zurückbleibt, und bei den letzteren beginnt es **nach** dem 13. Jahre sich erst recht zu entfalten. Auch auf die Trennung der Reproduktionstypen (des sogen. visuellen, akustischen und motorischen Typus des Vorstellens) bei Kindern wirft die Arbeit von Netschajeff einiges Licht. Doch ist gerade für diese Frage die Hauptarbeit noch zu leisten, und die Prinzipienfrage unsers Anschauungsunterrichts finden allein durch solche Versuche ihre Lösung! Sollte es sich z. B. bestätigen (was Netschajeff findet), dass das Gedächtnis der Kinder von visuellem und motorischem Typus durchschnittlich höher steht, als das Gedächtnis der auditiv thätigen Kinder, so würde der Vorzug, den bekannte Vertreter der Pädagogik der gleichzeitigen Entwickelung von Hand und

---

*) Bolton a. a. O., S. 379.

**) Alexander Netschajeff, Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwickelung bei Schulkindern. Zeitschrift für Psychologie der Sinnesorgane. Bd. XXIV. 1900.

Auge (Fröbel) geben, hierin seine psychologische Begründung erlangen. Freilich nicht nur in diesen Gedächtnisthatsachen! Ich werde auf den psychologischen Zusammenhang von Anschauung und Darstellung an anderem Orte zurückkommen. — Es ist noch erwähnenswert, dass Netschajeff wiederum eine interessante Parallele zwischen Lungenkapazität und Muskelstärke einerseits und Gedächtnisentwickelung andererseits nachweist. Der Durchschnitt der kräftiger atmenden und muskelstarken Schüler hat auch das entwickeltere Gedächtnis — ganz in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Warner, Townsend Porter, Schmid-Monnard u. a. (Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Perioden der physischen Entwickelung in Spripture-Gilberts Kurven einen wesentlich anderen Gang zeigen. Ich vermag diese Differenz nicht zu erklären). Noch wichtiger scheint mir der Zusammenhang zwischen intellektueller und moralischer Entwickelung der Schulkinder, der durch solche Untersuchungen aufgedeckt wird. Sehr viele der vermeintlichen moralischen Schwächen und Fehler der Kinder, auf Grund deren sie oft harten Schulstrafen und entehrenden Zurücksetzungen ausgesetzt sind, lassen sich als unmittelbare Folgen geistiger und physischer Mängel erweisen. (Vergl. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege No. 10, 1900, Seite 547). Ich gehe in meiner ausführlicheren Behandlung dieses Themas hierauf näher ein.

Nächst den bisher besprochenen Entwickelungsschwankungen sind besonders interessant die Jahresschwankungen, denen das kindliche Leben unterworfen ist. Die Grundlagen für den Nachweis dieser Jahresschwankungen dürften zu suchen sein in den Arbeiten des bekannten dänischen Taubstummenlehrers Malling Hansen, welcher aus einem zufälligen Anlass das Gewicht seiner Zöglinge durch tägliche Wägungen mehrere Jahre hindurch feststellte*). Die Idee, welche Malling Hansen leitete, war die, ein Normalkind für bestimmte Altersstufen festzustellen; ein Normalkind seiner physischen Seite nach. Es wurden zu diesem Zweck in drei Anstalten ungefähr 130 Knaben täglich viermal gewogen, und ihr Wachstum, ihre Nahrungsaufnahme und Harnabsonderung kontrolliert. Für Wachstum und Gewicht ergaben sich aus diesen Kontrollen drei Perioden, von Anfang Mai bis in den Juli hinein Gewichtsverlust und langsameres Wachstum; von Juli bis gegen Ende Dezember tritt in beider Hinsicht schnellere

*) Malling-Hansen, Über Periodizität im Gewicht der Kinder, an täglichen Wägungen wahrgenommen. Kopenhagen, 1883. Derselbe: Tägliche Wägungen der 130 Zöglinge des Königlichen Taubstummen-Instituts zu Kopenhagen. Kopenhagen, 1884.

Zunahme ein; von Anfang Januar bis gegen Mai langsamere Zunahme. Auch die Esslust der Kinder zeigt periodische Schwankungen; ihr Minimum liegt, ebenso wie das des Wachstums und Gewichts, im Mai und Juni. Die zahlreichen physiologischen Folgerungen, die Malling Hansen aus seinen Gewichtskontrollen zieht, können uns hier nicht interessieren, aber die Untersuchungen geben auch zu pädagogischen Folgerungen Anlass. Wir sehen, dass das physische Leben des Kindes während eines Jahres tief greifenden Schwankungen unterliegt, und dass die Periode des grössten Stillstandes (Rückgangs) in das Frühjahr fällt, diese Schwankungen müssen nach allem, was wir von der Kindesnatur wissen, in den geistigen Leistungen ihre Parallele haben. Ist es nicht die allen Lehrern geläufige Erfahrung, dass im Frühjahr die Kinder besonders schwer zu behandeln sind und in ihrer Lernthätigkeit die bekannte Frühlingserschlaffung zeigen, die durch die Gewichts-, Wachstums- und Esslustkontrollen Malling-Hansens erläutert wird? Wir stehen hier freilich wieder vor einer Lücke, einem Desiderat in unserer Kenntnis der Kindesnatur, denn die periodischen Jahresschwankungen der geistigen Leistungsfähigkeit des Schulkindes müssten erst genauer festgestellt werden. Sind sie aber erst nachgewiesen, so haben wir in ihnen und ihren physischen Parallelvorgängen die feste Basis für eine psychologisch und physiologisch motivierte Ferienordnung.

Ich werfe noch einen Blick auf die bisherigen Versuche, die zu der Frage der Individualcharakteristik des Kindes Stellung nehmen; sie gewinnen dadurch erhöhte Bedeutung, dass wir nur durch die experimentelle Individualcharakteristik zu einer korrekten Definition des „schwachen Schülers“ gelangen können. Schon mehrfach stiess uns diese Frage auf, hier möge sie im Prinzip erörtert werden. Ihre Bedeutung liegt natürlich einmal darin, dass wir in der Erziehung wie im Unterricht individuelle Behandlung der Kinder erstreben. Man hat zwar mancherlei gegen die individuelle Behandlung und ihre Durchführbarkeit in der Schule eingewendet; aber es ist sicher, dass sie unser Ideal bleiben muss, wenn sie sich auch in der Schulklasse nur in beschränktem Masse erreichen lässt. Jede Art der Lehrschablone ist sowohl gegenüber dem Unterrichtsstoff, wie gegenüber dem Kinde verwerflich. Die weitere Bedeutung der Individualcharakteristik liegt darin, dass wir im einzelnen Falle den Schwachbegabten, den Durchschnittsschüler und den Frühreifen mit Bestimmtheit erkennen können. Ferner liegt sie darin, dass uns nicht nur die allgemeinen Begabungsunterschiede ihrer Grösse nach erschlossen werden, sondern

auch die Begabung für das einzelne Lehrfach. Endlich können wir hoffen, auch die Eigenschaften der Aufmerksamkeit, des Willens und der Gemütsseite in bestimmter Weise zu definieren. Ein solches Ideal wissenschaftlicher Orientierung über die unendlich abgestuften Individualitäten der Schüler wird aber nur zu erreichen sein, wenn wir für alle Unterschiede der einzelnen Leistungen der Schüler ihre Basis in den elementaren Differenzen des geistigen Lebens nachweisen und dann das Bild dadurch abschliessen, dass wir ihre parallelen elementaren physischen Differenzen aufsuchen. Nun geht das psychologische Experiment seinem Wesen nach auf die quantitative Bestimmung der elementaren Bewusstseinsvorgänge und ihrer „Abhängigkeit" von körperlichen Vorgängen*). In den psychologischen Experimentalmethoden — angewandt auf pädagogische Fragen — haben wir also den vielfach erprobten Weg zur korrekten Behandlung des Individualproblems. Die experimentelle Psychologie bestimmt die elementarsten Fähigkeiten des Individuums, wenn sie auf allen Gebieten der Sinneswahrnehmung seine Empfindlichkeit und Unterscheidungsfeinheit misst. Sie ergänzt diese Kennzeichen des Individuums nach der Seite der höheren intellektuellen Vorgänge, wenn sie die Reproduktionsvorgänge, die Treue und den Umfang des Gedächtnisses an elementaren Gedächtnisleistungen quantitativ bestimmt; in den Reaktionsvorgängen werden uns elementare Willenseigenschaften erschlossen; das pädagogische Experiment fügt schon jetzt weitere allgemeine Eigenschaften des Individuums hinzu, wie die Geschwindigkeit seiner psychischen Prozesse, die Widerstandsfähigkeit des Willens und der Aufmerksamkeit, die Labilität des Gefühlslebens, den Typus des Vorstellens, den Reichtum der Vorstellungen, ihre Vollständigkeit oder Lückenhaftigkeit und den verfügbaren Sprachschatz des Individuums. Man kann nicht erwarten, dass die bisherigen Arbeiten diese Probleme gelöst haben, dazu fehlt ihnen vor allem die psychologisch-pädagogische Tendenz; es sind meist Nebenresultate von medizinischen, hygienischen, oder auch rein pädagogischen Untersuchungen, die uns Beiträge zur Lösung des Individualproblems bieten. Mit einer Gruppe derselben wird uns erst der nächste Abschnitt bekannt machen, hier seien nur folgende Versuche erwähnt. Townsend-Porter und Dr. Sack in Moskau stellten auf experimentellem Wege „die physische

*) Dabei können wir den Sinn des Wortes „Abhängigkeit" ganz dahin gestellt sein lassen, um metaphysische Hypothesen zu vermeiden. Sie mag etwa als blosse zeitliche Parallelität gedacht sein.

Basis der Minderbegabung und Frühreife" fest*). Ihre Resultate ergeben dasselbe Bild, wie die oben erwähnten Beobachtungen von Schmid-Monnard, Gilbert und Pagliani. Der Minderbegabte ist im Durchschnitt auch das physisch schwache Kind.

Schuldirektor Seyfert versuchte den Schwachbegabten von pädagogischen Gesichtspunkten aus zu definieren: „Die Schüler, welche im Vergleich zu den übrigen mit einer gewissen Regelmässigkeit zu memorirende Stoffe nicht können, sie verständnislos hersagen, alles Gelernte leicht vergessen, den langsamst fortschreitenden Entwickelungen nicht folgen, ihre Gedanken weder mündlich noch schriftlich darstellen können — die nennen wir schwach, die andern sind mittelmässige oder gute Schüler." Ich lasse es dahingestellt, ob diese Definition des schwachen Schülers ausreicht, sie verdient aber als ein Muster methodischen Vorgehens erwähnt zu werden*). Diese pädagogische Definition des „schwachen Schülers" findet ihre wertvolle Ergänzung in einem Versuch von Schmid-Monnard den Schwachbegabten sowohl durch bestimmte psychologisch-pathologische als durch psychologische Merkmale zu kennzeichnen. Die geistig zurückgebliebenen Schüler, die Schmid-Monnard untersuchte, zeigten übereinstimmend folgende Merkmale: Gegenüber den normalen Bürgerschülern stehen sie an Länge und Gewicht um 1 bis $1^1/_2$ Jahr zurück: sie zeigen „eine auffallende Unfähigkeit stille zu sitzen"; ihr Verhalten wechselt zwischen stumpfsinnigem Hinstarren und übermässiger Beweglichkeit und Lässigkeit." (Das letztere deutet, nebenbei bemerkt, auf grosse Labilität des Gefühlslebens hin, und zeigt die Verwandtschaft des geistig Zurückgebliebenen mit dem Imbecillen.) „In geistiger Beziehung" findet derselbe Autor „grösste Armut der Vorstellungen," „Unfähigkeit diese Vorstellungen geistig zu verbinden," zugleich „Mangel an Ausdauer, grosse Erregbarkeit und rasche Ermüdbarkeit."

Es braucht kaum erwähnt zu werden, dass das pädagogische Problem, zu dessen Behandlung diese Untersuchungen den Anhaltspunkt bieten, die „Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit" ist. Ich glaube, dass wenn wir erst an der Hand systematischer Versuche einen gründlicheren Einblick in den ungeheuren Abstand des extrem Schwachbegabten und des „Frühreifen" der gleichen

---

*) Townsend-Porter, vgl. das obige Citat, S. 147.

**) Vgl. R. Seyfert, Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. Zwickau, 1891.

Altersstufe besitzen, auch der letzte Widerstand gegen die Abtrennung der Schwachen in besondere Klassen gebrochen sein wird. Der gleichzeitige Unterricht so differenter Individuen in derselben Klasse muss schon nach den bisherigen Untersuchungen als eine pädagogische Unmöglichkeit erscheinen.

Hiermit möge der Überblick über die bisherigen Versuche zur psychophysischen Charakteristik des Kindes beendet sein. Er erhebt nicht den Anspruch auf absolute Vollständigkeit; es genüge, dass wir die wichtigsten Vorstösse bezeichnet und um einen einheitlichen Zusammenhang prinzipieller Fragen gruppiert haben. Alle diese Arbeiten werden nun in willkommner Weise ergänzt durch die dritte und vierte Gruppe von Untersuchungen, in denen ich die wichtigsten Schritte zu einer Experimentalpädagogik sehe: durch die Vorarbeiten der experimentellen Psychologie und eine Anzahl in rein pädagogischem Interesse unternommener Schulversuche. Mit ihnen wird sich der nächste Artikel beschäftigen. (Fortsetzung folgt).

Die Schule im neuen Jahrhundert.

*Von **Paul Sommer**, Rektor in Burg b. M.*

In Nr. 42 der Zeitschrift „Die Woche" (Jahrg. I) entwirft der Berner Professor Dr. Ludwig Stein ein philosophisches Zukunftsbild, worin er nach summarischer Erörterung der Aufgaben, welche das 19. Jahrhundert gelöst, das dem neuen Säculum zufallende Arbeitsprogramm in seiner Hauptidee entrollt. Mit Recht zerstreut er zunächst jene Schopenhauerscher Denkweise entflutende pessimistische Geschichtsauffassung vom historischen Rhythmus, wonach mit Naturnotwendigkeit einem kulturellen Auf ein „weichseliges Rückwärts" folgen müsse. Ein solches Ebben und Fluten ist wohl im Reiche der Natur offenbar; aber kein Geringerer denn Kant[1]) hat schon auf den Unterschied zwischen der Natur, dem Reiche einer von uns unabhängigen und unbestimmbaren Notwendigkeit, und dem Geiste, dem Reiche der Freiheit, hingewiesen. Je freier das Menschengeschlecht sich entfaltete, um so bewusster schuf es sich seine Geschichte, um so zweckmässiger wurde sein Thun, seine ganze Entfaltung. Das volkstümliche Wort „Ein jeder ist seines Glückes Schmied" gilt heute füglich nicht mehr vom Einzelnen, aber doch von der Gesamtheit; darum nennt auch Stein zutreffend die Geschichte das Reich der Zwecke.

---

[1]) Allgem. Litteraturzeitung v. J. 1786, Rezension von Herders „Ideen zur Philos. der Geschichte der Menschheit".

Ehe aber die Geschichte diesen Charakter erhielt, hat sie sich dazu entwickeln müssen. Aus dem trägen, wenig thatenlustigen und darum monotonen Fatalismus, der das Denken des Mittelalters beherrschte, erhob sich die Menschheit im Laufe der Jahrhunderte, besonders in den epochemachenden Stürmen der Renaissance und der Reformation, zum Bewusstsein freier Selbstbestimmung. Das Sein war ihr nicht mehr Götter- oder Dämonenwerk, sondern kausal bestimmtes Geschehen. Diese Anschauung, die im 17. Jahrhundert allgemein zur Anerkennung kam, fand im 19. Jahrhundert, dem Zeitalter enormer Umwertungen, ihre Ergänzung: den Evolutionismus. Dieses Prinzip hat für die gesamte Weltauffassung ein Umdenken zur Folge gehabt. Alles ist Entwickelung, Bewegung; es giebt weder absolute Ruhe noch eine irgendwie unveränderliche Stabilität. Stein meint nun, dem 20. Jahrhundert fiele die einen weiteren wesentlichen Kulturfortschritt und neue beglückende Epochen erschliessende Aufgabe zu, dem Menschengeschlechte zum Prinzipe des Umfühlens zu verhelfen.

Da eine derartige Forderung von erheblichem Einflusse auf die gesamte soziale Entwickelung wie auf die Erziehung insbesondere ist, so sei hier der Versuch gemacht, das Wesen und die Notwendigkeit dieser bestimmenden Idee darzulegen und die mögliche Berücksichtigung und Durchführung derselben in der Erziehung zu skizzieren.

Im Urmenschen, der in sittlicher Hinsicht ein Protistendasein gelebt haben mag, zeigte sich wahrscheinlich das Selbstgefühl in seiner krassesten Gestalt. Aber dieses beziehungslose Ich durchbrach gar bald die engen Grenzen. Der Geschlechtstrieb veranlasste das Einzelwesen, Beziehung zur Gattung zu nehmen. Im Laufe der Entwickelung traten dem Selbstgefühl des Einzelnen, es beschränkend, ja zum teil sogar es erheblich modifizierend, nach einander das Familien-, das Stammes-, das Nationalgefühl zur Seite. Aber auch das letztere kann nicht der Schlussstein in der Gefühlsentwickelung sein. Die weitere Sphäre, in welche diese sich ergiessen muss, ist zweifellos das Menschentum überhaupt. So stellt denn auch Stein am Schlusse seiner geistvollen Betrachtung an die Stelle des bisherigen Gefühlsimperativs „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ für das neue Jahrhundert den Gefühlsimperativ „Sorge für den Fernsten wie für dich selbst!“ Diese Wandlung zum absolut Humanen ist es, die er das notwendige Umfühlen nennt.

Freilich ist hierbei nicht zu verschweigen, dass je mehr das Gefühl in seinem Umfange sich erweitert, es an Tiefe verliert. Das ist auch ganz natürlich. Interesse und Gefühl des abgeschiedener wohnenden Kleinstädters oder Dörflers sind mehr lokalisiert und darum für jede örtliche Erscheinung intensiver, reger. Der an den Verkehrsadern erzogene Grossstädter ist darin weniger tief; seine Teilnahme ist von Grund auf allgemeiner und darum umfassender, darum aber auch weniger intensiv und nachhaltig. Zahl und Wechsel der Erscheinungen stumpfen ihn mehr ab, machen ihn nüchterner, vorurteilsfreier und im eigentlichen Sinne selbstloser.

Ist aber wirklich die Gegenwart schon für diesen Prozess des Umfühlens reif? Stein bejaht diese Frage. „Wir sammeln heute,“ schreibt er, „Gelder bei Hungersnöten der Neger in Indien; der Berliner Magistrat bewilligt Gelder für die Überschwemmten in Österreich, und in der ganzen Welt werden augenblicklich grosse Summen aufgebracht für die Buren in Afrika. Ja, in unsern

Tierschutzvereinen sind wir gegen Tiere menschlicher als unsere Vorfahren vor Generationen gegen Angehörige fremder Rassen oder auch Konfessionen waren.“ Ferner weist er auf die soziale Gesetzgebung Deutschlands hin als „ein System der Staatspädagogik, das uns das Umfühlen planmässig beibringen soll.“ Diese Thatsachen bekunden, führt er aus, dass wir in der Entwickelung unserer ethischen Anschauungen soweit gekommen sind, dass uns das geforderte Umfühlen „in beschleunigterem Tempo beigebracht werden muss,“ und in dieser aus dem gegebenen Geschehen abgeleiteten dringlichen Forderung liegt die Allgemeinaufgabe für die Erziehung im neuen Jahrhundert.

Werden aber die pädagogischen Distanzenschätzer nicht dadurch genötigt, ihre der Erziehungsaufgabe gesteckten Endziele zu verändern?

Dem Prinzipe des Evolutionismus widerspricht überhaupt das Aufstellen derartiger allgemeiner Ziele, und die Buntscheckigkeit und Variabilität der immer wieder geänderten Meinungen beweist schon zur Genüge, wie Dilthey,[2]) Bergemann[3]) u. a. es dargethan haben, dass eine solche Arbeit nicht nur müssig, sondern geradezu anormal sei.

Aus dem gleichen prinzipiellen Bedenken muss jede bloss auf das Individuum zugeschnittene Ethik für unsern Zweck wertlos erscheinen. „Der Mensch ist eben kein einzelnes Wesen, sondern Glied eines grossen Ganzen; unsere ganze Kultur und Intelligenz ist das Produkt dieser Gemeinschaft. Daher ist auch der Einzelwille des Individuums unvollständig, ein Bruchstück, eine unvollkommene Entwickelungsstufe“ (Horwicz).[4]) So kann weder Herbart mit seiner Konstruktion der sittlichen Welt, die nach Paulsen[5]) „ebenso vergeblich im Ganzen wie mühselig und gewaltthätig im Einzelnen ist,“ helfen, noch ein subjektiver ethischer Evolutionismus, wie ihn Stuart Mill oder Herbert Spencer predigen, „da dabei die sittliche Entwickelung als eine nur im Bewusstsein der Individuen sich vollziehende gedacht wird“ (Wundt).[6])

Für den Prozess des Umfühlens kann es somit nur eine Bahn geben: den grossen Gedanken der Menschenverbrüderung, das bewegende Agens der neueren Geschichte, zu predigen und zu bethätigen, also im weitesten Sinne sozial zu wirken. Diesem wichtigen evolutionistisch-ethischen Prinzipe hat die Erziehung des neuen Jahrhunderts vorwiegend Rechnung zu tragen. Dazu bedarf es keiner „Zertrümmerung der Ethik“; es genügt die Anerkennung des von Stein kodifizierten Gefühlsimperativs. Sache der Erziehung ist es nun, ihn zum unbedingt notwendigen Prinzipe alles menschlichen Thuns und die darin enthaltene Humanität, wie Herder[7]) will, zum „Charakter, zur Kunst unsers Geschlechts“ zu erheben. Diesem edelsten aller Prinzipien gegenüber fühle jeder im besten Sinne das „Homo sum“ des Terenz; ein jeder sei „homo“ d. h. „Pflichtträger, Unterthan, Vasall, Diener“[8]) dieses Lebensgrundsatzes, ein Mensch, „der wirklich nichts Menschliches als sich fremd erachtet“ (Terenz).

---

[2]) Über die Möglichkeit einer allgemein giltigen pädag. Wissenschaft. 35. Sitzungsbericht der Berl. Akad d. Wissensch., 1888.
[3]) Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissensch. Pädagogik. 1894.
[4]) Zur Entwickelungsgeschichte des Willens. 1876.
[5]) System der Ethik. 1889.
[6]) Ethik. 1886.
[7]) Briefe zur Beförderung der Humanität. 1813.
[8]) Ebenda.

Die solcherart gedachte Bethätigung des Einzelnen in und an der Kulturentwickelung aber setzt einen zur edelsten sittlichen Selbstbestimmung erzogenen Charakter voraus. Das Bewusstsein der Freiheit, das nach Hegel[9]) das Entwickelungsprinzip der Menschheit ist, muss auch zum Lebensprinzip des Einzelnen erhoben werden; das setzt Erziehung zu edelster Selbständigkeit, zu höchster Selbstbethätigung voraus. So verschmelzen die von Guizot[10]) hervorgehobenen beiden Hauptthatsachen der Civilisation „Entwickelung der menschlichen Gesellschaft" und „Entwickelung des Menschen selbst" zu einer: der Entwickelung zur Humanität.

Welche äussere Organisation kann am besten dieser geforderten Erziehungsaufgabe gerecht werden?

Es ist schon hervorgehoben worden, dass Deutschland diesen Prozess des Umfühlens in weiser Erkenntnis des hier in Frage stehenden Prinzips durch seine bisher einzig dastehende soziale Gesetzgebung angebahnt hat, dass es also soweit gekommen ist, den Folgerungen des erwähnten fundamentalen Imperativs praktische Gestaltung zu geben. Diese Thatsache beweist zunächst, dass ein Staat zwar einer enormen Selbstdurchbildung bedarf, ehe er für eine so wichtige Kulturmission inbetracht kommen kann; zum andern aber erkennen wir daraus, dass von den drei für die Erziehung massgebenden Faktoren: Staat, Kirche, Gemeinde, der erstere ausschliesslich befähigt erscheint, die so notwendige Sozialisierung vorzunehmen. Dogmentum und Konfessionshader werden für die Kirche der stete Hemmschuh einer ausreichenden Emanzipation sein, und die Gemeinde muss in diesem wesentlichen Punkte im Staatsgedanken aufgehen und darum ebenfalls ausgeschieden werden. Der Staat, nach seiner historischen Entwickelung der beste Resonanzboden für unser Leitmotiv, bietet somit die beste Gewähr für eine glückliche, objektive Durchführung desselben; darum unsere erste Forderung: **Die Schule muss ausschliesslich Sache des Staates werden.**

Der Staat hat sodann die Pflicht, die Schule so zu organisieren, dass schon ihr äusserer Aufbau dem an die Stirn unserer Gefühlsentwickelung gesetzten Imperative entspricht. Da bleibt keine andere Wahl. **Einführung der allgemeinen Volksschule,** lautet die zweite Forderung. In dieser allein ist der Vorprozess der Sozialisierung möglich; sie ist die Vorschule der objektiven Arbeitswertung. „Durch ein solches Verfahren wird zugleich auch das Menschenmögliche gethan zur Gewährung gleicher Chancen, gleicher Lebensaussichten an alles, was Menschenantlitz trägt. Hier sind nicht die schroffen Gegensätze der Pflege und Behandlung vom ersten Atemzuge an, für die auch heute noch die Krippe zu Bethlehem und der Palast des Herodes typisch sind: jedem Geborenen wird vom ersten Momente seines Daseins an die gleiche Mühewaltung gewidmet, und nur die nicht zu überhörende Stimme der Natur giebt im Verlaufe der Entwickelung die Anweisung, nicht auf Luxus und Pracht für den Heranwachsenden, sondern auf höhere Zumutungen auf Grund des Vorhandenseins höherer Kräfte" (Döring).[11]) So weit muss sich nach und nach die Idee der allgemeinen Volksschule verwirklichen und ausbauen.

---

[9]) A. a. O.
[10]) Histoire de la civilisation en Europe. 1845.
[11]) System der Pädagogik im Umriss. 1894.

Der Staat als solcher Art beseelte Kulturgesellschaft hat weiterhin die Pflicht, sich der Elenden jeglicher Gattung anzunehmen. Sache der sozialen gesetzgeberischen Entwickelung wird es sein, den Pauperismus der Massen durch weiteren Ausbau der Arbeitergesetze allmählich zu beseitigen. Die Not, in welcher Gestalt sie auch auftrete, darf nicht mehr blosse Angelegenheit des Mitleids und daraus resultierender privater oder sonstiger gesonderter Veranstaltungen sein. Hier übe vielmehr der Staat ohne Unterschied die vornehmste menschliche Kulturpflicht. Alle körperlich und geistig Elenden, nicht nur Taubstumme, Blinde und Irre, sind staatlichen Sonderanstalten zu überweisen und so weit wie möglich in dem Rahmen ihres Könnens dem Prinzipe der von uns gewollten Entwickelung einzureihen. Nicht Almosen Einzelner, sondern Pflichten der Gesamtheit! sei die Parole. In der privaten Wohlthätigkeit steckt gar oft der Keim des Pharisäertums; der gut entwickelte Staat kann auch hierin die Emanzipation vom Selbst am besten ausführen. Daher unsere dritte Forderung: **Die Fürsorge für alle geistig und körperlich Elenden muss ausschliesslich Sache des Staates werden.**

Aus seinen gehaltvollen geschichtsphilosophischen Betrachtungen extrahiert Henry Thomas Buckle[12]) unter anderem die Formel: „Der Fortschritt der Menschheit hängt ab von dem Erfolge, mit welchem die Gesetze der Phänomene erforscht werden, und von der Ausdehnung, in welcher die Kenntnis dieser Gesetze verbreitet ist.“ Dieses durch die Thatsachen der Geschichte erhärtete Gesetz legt dem Staate die Verpflichtung auf, die Volksbildung so zu verbreiten und zu vertiefen, dass alle seine Bürger Träger des angegebenen sittlichen Imperativs werden. Mittel bieten ihm die obligatorische Einführung von Fortbildungsschulen, die Einrichtung und Förderung von Volkshochschulen, Volksbibliotheken, Lesehallen u. dergl. als staatliche Institute. Der Staat selbst wird so in seiner weise angelegten selbstlosen Pädagogik vorbildlich. Das Zugehörigkeitsgefühl der einzelnen Glieder zur Gesellschaft, zum Staate ist dann in stetem Erstarken begriffen. Dann ist nicht nur die Wissenschaft und ihre Lehre frei an sich; sie bleibt hinfort nicht mehr Domäne bevorzugter Klassen; ihre Hallen sind vielmehr jedem Suchenden geöffnet. Der ungestillte oder schlecht und unzureichend genährte Bildungstrieb mit seiner Flut von unerquicklichen sozialen Typen und Erscheinungen wird damit beseitigt; die Sonne der Erkenntnis strahlt allen, und Licht setzt sich in steter Entwickelung immer wieder in Leben und Wärme um.

Der geforderte Prozess des Umfühlens aber würde nur einseitig entwickelt werden können, wenn er des so wichtigen ästhetischen Mittels der Kunst, der darstellenden wie der bildenden, vergässe; denn „die Pflege der schönen Künste ist für die Kulturnationen von eminenter Wichtigkeit, von weit höherer Bedeutung, als man für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist; denn das Schöne ist die Verklärung des irdischen Lebens, im Schönen badet die kranke Seele sich gesund, aus der Betrachtung des Schönen schöpft der Kulturkämpfer neuen Lebensmut und neue Begeisterung“ (Bergemann).[13]) Namhafte Vorkämpfer der Kultur wie Konr. Lange,[14]) Bruno Meyer,[15]) Carneri,[16]) Rein,[17]) Berge-

[12]) History of civilisation in England. 1858. [13]) A. a. O.
[14]) Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1893.
[15]) Aus der ästhetischen Pädagogik. 1887.
[16]) Entwickelung und Glückseligkeit. [17]) Am Ende der Schulreform? 1893.

mann,[18]) Wittstock[19]) u. a. haben schon vorfühlend dieser überaus wichtigen Idee die Bahnen zu ebnen gesucht; die vereinzelt angestellten praktischen Versuche haben überall erwiesen, wie notwendig eine derartige Verallgemeinerung des Kunstverstehens und -empfindens ist. Auch die Kunst muss im besten Sinne populär werden; eben weil sie in erster Linie unser Gemüt in Vibration versetzt, vermag sie weit eher die Massen zu packen als die an sich exklusivere Wissenschaft. Auch hierbei hat der Staat den modernen Begriff „Unterstützung", der immer etwas Gelegentliches, Zufälliges und darum Halbes enthält, durch die vollgiltigen Pflichtbegriffe „Veranstaltung, Einrichtung und Unterhaltung" zu ersetzen. Unsere Ausführungen seien in die weitere Forderung verdichtet: **Der Staat als berufenster Träger der Kulturentwickelung hat alle zur Begeistigung und künstlerischen Veredelung des Menschen dienenden Mittel und Veranstaltungen selbst zu übernehmen und allen seinen Gliedern ohne Einschränkung zugänglich zu machen.**

Als unumgängliche Prämisse für alle diese Forderungen an die zukünftige Staatspädagogik muss der unserer Arbeit als Thema dienende Gefühlsimperativ Steins gelten. So wie der Staat solchergestalt die Entwickelung im Ich über die Sphäre desselben hinaus auf die Menschheit hinleitet, so hat er auch den Staatsgedanken in gleicher Weise stetig auszubauen. Man könnte leicht geneigt sein, hier einzuwenden, dass diese Idee an sich wohl schön, aber praktisch undurchführbar sei, da die notwendige berufliche Gliederung dadurch gefährdet, wo nicht gar beseitigt werden würde. Diese Befürchtung aber muss der Erwägung weichen, dass die verschiedenartige, geistige und gemütliche Expansionsfähigkeit der Individuen die erforderliche Klassifikation und Arbeitsteilung von selbst d. h. naturgemäss immer wieder schafft.

Freilich können diese Forderungen erst nach und nach errungen und durchgeführt werden. Eine derartige Wandlung braucht Zeit, braucht eben Entwickelung; Stein spricht deshalb (a. a. O.) auch vorsichtig genug von einem „dosenweisen Einträufeln". Diesen Prozess vorzubereiten und seinen dargelegten Fortgang an ihrem Teile zu ebnen, wird die nächste Kardinalaufgabe der systematischen eigentlichen Erziehung im 20. Jahrhundert sein. „Nicht Scheidung, sondern immer weiter gehende Bindung!" sei die Losung. Diese grossherzige Weltpolitik der Sammlung erheischt es, dass alles Trennende auch in dem inneren Betriebe der Schule ausgemerzt werde. Es ist bemerkenswert, dass die beiden vornehmsten Religionssysteme, Christentum und Buddhismus, diesen grossen Verbrüderungsgedanken anschlagen. Wie hehr klingt z. B. aus der Weihnachtsbotschaft das „Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen!" „Tat tvam asi! — Das bist du! Dieses schöne Wort der Upanischaden, der religiös-philosophischen Schlussbetrachtungen des Weda, lehrte die Menschen schon vor Jahrtausenden, nicht nur in jedem lebenden Wesen sich selbst zu sehen; der Inder wusste, dass jede Opferthat für andre auch dem eigenen Ich erwiesen war." (Gerhard von Amyntor.) Nur die Religion kann auf dauernden Bestand und schliesslich auf alleinige Anerkennung durch alle zählen, die sich der von uns ausgesprochenen Evolution rückhaltlos ergiebt.

---

[18]) A. a. O.
[19]) Das ästhetische Erziehungssystem. 1896.

Der Religionsunterricht hat alles zu vermeiden und ohne weiteres auszuschliessen, was „Klassen-, Rassen- und Massenhass und derlei Teufelswerk“, wie V. v. Scheffel kernig und treffend sagt, zu erwecken geeignet wäre. Ein Gleiches gilt vom Unterricht in der Muttersprache und in der vaterländischen Geschichte. Die Bethätigung barmherzigen Mitgefühls und gemeinnützigen Sinnes ist nicht im Geiste zeternder Weltverbesserer, die aller Kulturentwickelung zum Hohn nur immer die Verderbnis der Zeit und der Sitten als Allgemeinerscheinung ansehen, als Zufälliges oder als der sonstigen gesellschaftlichen Praxis gegenüber Auszunehmendes hinzustellen; so gepflegt, kann das Gute an sich niemals Regel werden, da der Schein der menschlichen Tradition und Erfahrung dem doch widerspräche. Das Hässliche, Niedrige, Unedle und Rohe muss vielmehr die gefürchtete Ausnahme bilden, und jeder muss sich als lebendiges Glied einer edelbeseelten Gesellschaft zu edlem Thun verpflichtet fühlen. In dieser Auffassung liegen die Keime des von uns gewollten Umfühlens. Dann wird auch die an charaktervolle Bethätigung angeknüpfte Lobhudelei, die doch immer eine Beweihräucherung des Selbst ist, weil unnatürlich, schwinden. Es giebt im Guthandeln kein Übermenschliches, sondern stets nur Menschliches. Die Gewöhnung zum Guten der Gesamtheit gegenüber, also zum gemeinnützigen Denken, Fühlen und Thun im weitesten Sinne, muss so tief in den Kindern Wurzeln schlagen, dass diese einen natürlichen Widerwillen und eine starke Scheu gegen alles diesem Prinzipe Abholde in sich entwickeln. Dann wird „das aristokratische Privilegium einer geschlossenen Gemeinschaft zum Adelsbrief der Menschheit werden. Noblesse oblige. Das Wort: Du bist ein Mensch! wird dermaleinst das stärkste Motiv zum edlen Handeln und die wirksamste Abschreckung vor gemeiner entehrender Gesinnung sein.“ (Noiré).

Die methodische Behandlung sei historisch treu, frei von Überschwänglichkeit, also völlig objektiv-vornehm im edelsten Sinne. „Gerecht gegen alles, was Menschenantlitz trägt! das ist Forderung der Vernunft.“ [20]) Daher fort mit aller individuellen, sozialen oder nationalen Überspanntheit, die das Selbst immer wieder in die inhumane Form der Exklusivität pressen will! Jegliche Gelegenheitspoesie sei als solche, d. h. nur auf dem ihr ureignen Hintergrunde, behandelt; hierzu sind auch viele unsrer vaterländischen Gedichte zu zählen. Geradezu verkehrt wäre es, ihnen mehr als relativen, geschichtlichen Wert beizulegen. Jede Zeit hat ihre Sprache, ihr Empfinden, das oft zu dem einer andern Periode geringe oder gar keine Wahlverwandtschaft besitzt. Alle in hochwogenden, willkürlich-persönlich und weniger vernünftig-abgeklärt denkenden und urteilenden Zeiten geborenen Wendungen, wie das leider oft gehörte „welsche Tücke“ u. dergl., die unter dem Winkelmasse der Gerechtigkeit frivol erscheinen müssen, seien ein für allemal verbannt. Der Unterricht in Länder- und Völkerkunde sowie kulturgeschichtliche Belehrungen können hier unendlich viel zur Steuer der Wahrheit beitragen. Auch hat die Erziehung alles zu thun, um der Verallgemeinerung des Kunstgeschmacks und des Kunstverstehens die Pfade zu ebnen. Die erst noch sporadisch auftretenden Bestrebungen nach dieser Seite hin, wie sie besonders in letzter Zeit durch

---

[20]) Beiträge zur Humanitätslehre. 1889.

das entschlossene und bewusste Vorgehen der Hamburger Lehrer gezeitigt wurden, müssen allgemeiner werden.

Diesem so skizzierten Entwickelungsgange aber hat sich in gesunder Reform die Lehrerbildung anzupassen; sie darf nicht in ängstlich bewahrtem allzuengen Habitus einhergehen, sondern muss viel mehr denn bisher die Blicke öffnen und weiten und die Herzen erwärmen. Die Lehrer selbst aber dürfen nicht mehr die Erziehungprobleme allein lösen wollen; das Leben bewertet ihre Arbeit, darum muss auch mit jedem, der an der Kulturentwickelung über das Ich hinaus mithelfen will und kann, paktiert werden. Die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung, die für ethische Kultur und nicht zuletzt die Greifswalder Vereinigung aller Lehrenden sind typische Fühler solcher grossen notwendigen Erzieherbündnisse. Die Erziehung, genau genommen, ist Allgemeingut, sie muss im schönsten Sinne Allgemeinpflicht werden. Erst mit dieser Erkenntnis wird die allgemeine Schulpflicht als unbestrittener und unangefeindeter Nationalsegen empfunden werden; das Wort „Schulzwang“ muss dann für immer schwinden. Erst dann wird der dem Menschenwohle so fördersame konstitutionelle Gedanke im Staatsregime besser verstanden und heilbringender, menschenwürdiger ausgeprägt werden.

Nach Hegel herrscht in der germanischen Welt das Bewusstsein der Versöhnung. „Der germanische Geist sucht gern die Tiefe und hat eine Neigung, alle seine Institutionen auf ethischer Grundlage zu bauen.“ [21]) Diese starke „regenerative sittliche Kraft“ der germanischen Völker hat, wie es die Geschichte so sichtbar zeigt, die christliche Kirche aus mancherlei Irrsal immer wieder zurückgebracht auf den rechten Weg — reformiert. Diese natürliche Veranlagung, die auch in den weisen sozialen gesetzgeberischen Massnahmen der jüngsten Zeit zu Tage tritt, legt gerade den Deutschen die Verpflichtung auf, in der angedeuteten entwickelnden Kulturmission die Führung zu übernehmen. Dann wird die 5. Periode, die Fichte [22]) in seiner Geschichtsklitterung hellsehend erschaute, diejenige, „in der sich zu dieser Wissenschaft die Kunst gesellt, um das Leben mit sicherer und fester Hand zu gestalten, und diese Kunst die vernunftgemässe Einrichtung der menschlichen Verhältnisse frei vollendet,“ im neuen Jahrhundert ihren Anfang nehmen; der grosse Gedanke der Menschenverbrüderung „wird, in seiner ganzen Tiefe erkannt, das Band der Humanität als wahren Grund des sittlichen Lebens je länger desto fester knüpfen, um fernerhin bis ans Ende der Erdentage dem Menschengeiste Weg und Ziel zu zeigen. (Binde.) [23])

---

[21]) Beiträge zur Humanitätslehre. 1889.
[22]) Über die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. 1806.
[23]) Das Soll und Haben der Menschheit.

Zur Geschichte von Rousseaus Emil.

Von ***O. C. E. Schmidt*** *in Berlin.*

Die Frage, mit der sich die nachfolgenden Zeilen beschäftigen, wird manchem recht müssig erscheinen. Es handelt sich nicht um grosse Gesichtspunkte für die prinzipielle Auffassung des „Emil", sondern um eine ziemlich unscheinbare Sache, die aber vielleicht gerade, weil sie so unerheblich erscheint, von verschiedenen Forschern, die sich mit Rousseau beschäftigten, übersehen oder doch wenigstens nicht der Würdigung für wert erachtet worden ist. Dennoch ist die Frage nach den ersten Ausgaben des „Emil" nicht ganz belanglos; ja für eine kritische Ausgabe des Werkes wäre sie sogar von höchster Bedeutung.

Welches ist die authentische Ausgabe des „Emil"? Brûnets „Manuel du libraire et l'amateur de livres", ein sonst ausgezeichneter Wegweiser, berichtet im Hauptwerke, dass die erste Ausgabe bei M. M. Rey in Amsterdam, der bereits mehrere Werke Rousseaus verlegt hatte, in 4 Bänden in 12° erschienen sei (T. IV, Sp. 1426). Er fügt hinzu: „L'ouvrage a paru en même temps à Amsterdam, en 4 vol. en 12°, et à Paris, sous la rubrique de la Haye en 4 vol. en 8°." Im II. Supplementbande zu Brûnet-Deschamps (Sp. 527) befindet sich hierzu eine Ergänzung, die keineswegs geeignet ist, die Sache klarer zu gestalten. Dort lauten die Angaben: „La Haye (Paris) J. Néaulme 1762, 4 vol. en 8° ou Amsterdam M. M. Rey 1762, 4 vol. in 12°." Aus den „Memoires de Favait" (T. II, S. 10) wird hinzugefügt: „L'édition de Paris est certainement la première, elle se vendait 18 livres avant l'arrêt du parlement et on la trouvait chère mais quand vinrent les persécutions, malgré les nombreuses réimpressions de l'ouvrage il fut si recherché qu'on croyait le payer bon marché en endonnant 40 ou 50 livres." v. Sallwürk hat in den neueren Auflagen seiner vorzüglichen deutschen Ausgabe des „Emil" die richtige Sachlage dargestellt. Dennoch erscheint es mir wünschenswert, einmal in ausführlicherer Weise den historischen Gang zu verfolgen, den die Ereignisse bei der Drucklegung des „Emil" genommen haben.

Über die Entstehungsgeschichte des Werkes hat v. Sallwürk wertvolle Angaben gemacht. Das 5. Buch des Emil wurde darnach 1761 vollendet. Aber schon vorher hatte Rousseau für das Werk einen Verleger. Mit seinem alten Verleger Marc Michel Rey in Amsterdam war er entzweit. Der Buchhändler Guérin aus Paris benutzte dies, Néaulme aus Amsterdam in St. Brice, einem Dörfchen nahe bei der Eremitage, mit Rousseau in Verbindung zu bringen.

Als später Rousseau von der Eremitage nach Montmorency übergesiedelt war, und Madame de Luxembourg, um für Rousseau ein besseres Honorar zu erzielen, das Aufsuchen eines geeigneten Verlegers übernahm, erinnerte sich Rousseau an den geschlossenen Vertrag mit Néaulme und forderte, dass dieser Teilhaber des Geschäfts würde. Durch Vermittelung des Direktors der Censurbehörde, des edlen Malesherbes, der ein Freund Rousseaus war, kam ein Vertrag mit Duchesne (und Guy) in Paris zustande, der seinerseits mit Néaulme in Amsterdam paktierte. Rousseau billigte diese Abschlüsse; sie sicherten ihm 6000 Francs, wovon die Hälfte bar, das übrige in 100 Exemplaren des „Emil" zu zahlen war. Madame de Luxembourg nahm diese Verträge sowie das Manuskript an sich, und Rousseau hat von allem nichts wieder zu sehen bekommen.

Rey aber hat mit Rousseau keinen Vertrag geschlossen. Allerdings bewarb er sich darum; doch Rousseau teilte ihm in einem Briefe vom 9. August 1761 mit, dass die Verfügung über das Werk nicht mehr in seiner Macht stehe und schwerlich von den Besitzern des Manuskriptes ihm überlassen werden dürfte (Bosscha, Lettres inédites de J. J. Rousseau à M. M. Rey. Paris 1858). Duchesne und Néaulme begannen den Druck. Aber man beeilte sich nicht sonderlich. Fortwährend beklagte sich Néaulme bei Rousseau über die Nachlässigkeit, mit der ihm die Druckbogen von Duchesne zugingen.*)

Die lebhaften Sorgen, die Rousseau während des Druckes des „Emil" empfand, sind oft dargestellt worden. Er konstruierte sich eine Verschwörung gegen das Buch, deren Anzeichen er entdeckt zu haben glaubte. Vergebens suchten ihn Malesherbes und Madame de Luxembourg zu beruhigen (Streckeisen-Moultou, J. J. Rousseau, ses amis et ses ennemis. Paris 1865. II). Er war überzeugt, Jesuiten hätten sich seines Werkes bemächtigt, um es zu verstümmeln. In dieser seelischen Aufregung suchen mehrere Forscher, wie Petitain (1820), Möbius (1869) und Hildebrand (1884), die Anfänge des Verfolgungswahnsinnes, dessen deutliche Wirkungen sie in seiner folgenden Lebensperiode wahrzunehmen glauben. Rousseau nahm an, die Schwierigkeiten, welche die Censurbehörde dem zweiten Teile des „Emil" mit dem Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars machte, würden nicht zu überwinden sein. War er doch aus diesem Grunde von vornherein dagegen gewesen, das Werk in Paris drucken zu lassen, was auch Malesherbes in einem Briefe an ihn vom 31. Januar 1766 bezeugt (Musset-Pathay. La vie et les ouvrages de J. J. Rousseau. Paris 1821, Anhang). In dieser Stimmung machte er Rey am 17. Februar 1762 den Vorschlag, die zweite Hälfte des Werkes Duchesne abzukaufen und dann an dessen Stelle mit Néaulme das Geschäft gemeinsam zu betreiben. Rey fasste diesen Vorschlag so ernsthaft auf, dass er auf ihn ein förmliches Recht, den „Emil" zu drucken, zu begründen suchte, so dass Rousseau ihm am 18. März 1762 aufs bestimmteste erklären musste, dass das Buch weder im ganzen noch teilweise zu den Werken gehöre, die er Rey herauszugeben erlaubt hatte. Diese Erklärung genügt, um die Berechtigung einer etwaigen Ausgabe von Rey als nichtig zu erweisen.

Rey also bekam von Rousseau keine Erlaubnis zu drucken; der Druck in

---

*) Das Deutsche Schulmuseum in Berlin besitzt einen eigenhändigen Brief Rousseaus an Duchesne, dem er deswegen Vorhaltungen macht.

Paris dagegen schritt vom März an rüstig fort. Bei der Praxis, die zu der Zeit, als Malesherbes Direktor der Censur war, geübt wurde, war es auch unnötige Sorge, sich über das Schicksal eines Buches zu beunruhigen. Abgesehen davon, dass dieser Mann Rousseaus Freund war, handhabte er die Censur mit grösster Nachsicht. War es ihm nicht möglich, die Gedanken eines Buches billigen zu können, so gab er nur eine mündliche Autorisation. Der Autor legte sein Manuskript dem Direktor der Censur vor; dieser gab es einem Censor, dessen Name sein eignes Geheimnis war, und auf dessen Bericht gab er die mündliche Erlaubnis des Druckes unter der Bedingung, dass das Buch auf dem Titelblatte den Namen einer fremden Stadt trage. So konnte das Parlament, wenn es wollte, das Buch verfolgen, verdammen, selbst durch den Henker verbrennen lassen. Weder die Censurbehörde, noch der Censor, noch der Autor wurden beunruhigt; das Buch allein war schuldig, das Buch allein wurde bestraft. Alles blieb geheim, das war die Hauptsache in dieser kleinen Komödie. Dass Malesherbes in der That sein Wort hielt, zeigte er der Madame de Pompadour gegenüber, die sich bei ihm über das Erscheinen eines in solcher Form erschienenen Buches beklagte und seinen Censor zu nennen verlangte. „Ich werde ihn nicht nennen“, sagte Malesherbes, „der Censor hat nicht unrecht gethan, und ich werde nie einwilligen, ihn Ihrer Rache auszusetzen“ (Girardin, J. J. Rousseau, La vie et ses ouvrages. Paris 1875. II. S. 327). Der Censor des „Emil“ war der Direktor selbst, nicht, wie öfter angegeben ist, der Abbé de Grace. Malesherbes selbst hat erklärt, dass dieser Mann von ihm nie einen Auftrag in Bezug auf den „Emil“ erhalten hätte (Streckeisen-Moulton). Der Titel der Pariser Ausgabe, die Ende Mai 1762 erschien, lautet: „Emile ou de l'éducation. Par J. J. Rousseau, citoyen de Genève. — Sanabilibus aegrotamus malis, ipsaque nos in rectum natura genitos, si emendari velimus, juvat. Sen: de ira, L. II. c. 13. — A la Haye, chez Jean Néaulme Libraire MDCCLXII. Avec Privilége de Nosseign. les Etats de Hollande et Westfriese“.

Trotz der geschilderten Vorsichtsmassregeln schritt das Parlament nicht bloss durch den Arrest vom 9. Juni 1762 gegen das Buch, sondern auch gegen den Verfasser ein. Dieser war sehr erstaunt. Er erklärte in einem Briefe vom 7. Juni 1762 (im Auszuge bei Musset-Pathay), dass er nicht begriffe, wie er, „citoyen de Génève, doive compte au parlement de Paris d'un livre, imprimé en Hollande avec privilèges des États généraux“. Das Parlament war durch politische Gründe zu seinem Vorgehen bewogen worden. Es stand im Kampfe mit den Jesuiten. Schon am 9. August 1762 wurde der Orden Jesu in Frankreich aufgehoben, und um denen, die diese Massregel verurteilten, Eifer für Kirche und Religion zu beweisen, hielt man die Gelegenheit für günstig, zu zeigen, dass nicht bloss durch die Jesuiten diese Güter verteidigt würden (Girardin). Welche Folgen dieser Beschluss für Rousseaus ferneres Leben hatte, ist genugsam bekannt; es gehört nicht zu den Punkten, die hier erörtert werden sollten. Wenden wir uns zur zweiten Ausgabe des „Emil“, zu der gleichberechtigten von Amsterdam.

Das Privileg der Staaten von Holland und Westfriesland ist unter dem 10. März 1762 gegeben. Das Werk, das mir vorliegt, hat 4 Bände in 12°. Die Kupfer der Pariser Ausgabe (im Besitze des Deutschen Schulmuseums zu Berlin) sind von Ch. Eisen gestochen; sie zeigen eine bei weitem bessere Aus-

führung als die der Ausgabe von Amsterdam. Es möchte sich lohnen, auf das Schicksal der letzteren etwas einzugehen.

Derselbe P. Steyn, der die Privilegation des Druckes in Holland und Westfriesland erteilt hatte, stellte schon am 23. Juni im Eifer für die Lehre der Kirche und zum Schutze der gefährdeten Jugend einen Antrag, das erteilte Privileg zurückzunehmen. Fünf Geistliche Amsterdams prüften nun in hohem Auftrage den Inhalt des „Emil"; sie erklärten, dass sehr gottlose, verderbliche Stellen, die gegen Gottes heiliges Wort stritten, die den heiligen geoffenbarten christlichen Gottesdienst verachteten und die Jugend mit pernicieusen und gefährlichen Gefühlen erfüllen müssten, es notwendig machten, dies Buch öffentlich zu brandmarken und seinen Verkauf und Vertrieb zu verbieten. Diesem Rate folgten die Staaten von Holland und Westfriesland. Sie setzten am 30. Juli 1762 eine Geldstrafe von 1000 Gulden und strenge Gefängnisstrafe für jeden Übertretungsfall fest. Die vorhandenen Exemplare sollten auf die Polizei gebracht und dort verwahrt werden. Dieser Beschluss traf auch M. M. Rey, der sich von Néaulme das Recht hatte cedieren lassen, den „Emil" in seiner Gesamtausgabe der Werke Rousseaus (einer ohne dessen Billigung 1761 begonnenen Ausgabe) nachdrucken zu dürfen. (Nederlandsche Jaerboeken 1762. S. 473—475). Aus dem Bericht über dieses Urteil geht hervor, dass der Beschluss des französischen Parlaments diese Verfolgung veranlasste. Das gefährliche Buch sollte von Holland abgewendet werden. Bosscha bestreitet diese Veranlassung; vielleicht lagen ihm, dem Mitgliede der Akademie zu Amsterdam, andere als die angegebenen Quellen vor.

Es ist bekannt, dass der Prediger Formey in Berlin († 1797), ein Mann von mehr Eifer als Geist, zuerst 1763 einen „Anti-Emil" und später den „Emile chrétien" schrieb. Der erstere besteht aus zusammenhangslosen, oft recht einfältigen Glossen zum „Emil" Rousseaus, der zweite ist eine verständnislose Verstümmelung und Verballhornisierung des wahren „Emil". Man weiss, wie ärgerlich Rousseau über diese Freibeuterei war, die zudem bei dem Verleger des „Emil" in Scene gesetzt wurde, bei J. Néaulme. Musset-Pathay erzählt nach einem Rechtfertigungsversuch Formeys — und K. Reimer (in Richters Pädagogischer Bibliothek, Leipzig, Bd. 8) giebt, ihm folgend, die gleiche kritiklose Auskunft — dass Néaulme 1762 eine schöne Ausgabe des „Emil" veranstaltet hätte, welche die Bezeichnung trug: „Suivant la copie de Paris avec permission tacite pour le libraire". Für die Ausgabe dieses Buches sei Néaulme zu einer sehr schweren Geldstrafe verurteilt worden, die ihm nur unter der Bedingung erlassen worden sei, dass er augenblicklich eine andere Ausgabe des „Emil" veranstalte, die von allen Dingen gereinigt wäre, die Skandal erregen könnten. Diese ihm aufgezwungene Ausgabe habe er nun von Formey bearbeiten und unter dem Titel „Emile chrétien consacré à l'utilité publique, redigé par M. Formey, auteur du philosophe chretien" erscheinen lassen. Bosscha stellt die Sache anders dar, und obwohl seine Quellenangabe unrichtig ist, so klingt es doch weit verständlicher, dass Néaulme, unruhig darüber, dass ungünstige Urteile inbezug auf sein Verhalten bei der Herausgabe des „Emil" (sagten doch die Geistlichen in dem angeführten Gutachten, sein Privileg könne nur erschlichen sein) ihn in der öffentlichen Meinung heruntersetzen möchten, an die Staaten von Holland und Westfriesland ein Schreiben mit der Bitte richtete, dass man ihm bezeugen

möchte, dass er über den Druck des Emil lebhaftes Bedauern empfinde, und dass er gegen die Grundsätze des Autors, die er leider erst jetzt kennen gelernt hätte, grosse Abneigung fühle. Er versicherte, kein Exemplar verkauft zu haben, und erbot sich, um seinen Ruf zu erhalten und das angerichtete Unheil wieder gut zu machen, eine verbesserte Ausgabe unter dem Titel erscheinen zu lassen: „Le véritable Emile, consacré à l'utilité publique, redigé par M. Formey, auteur du philosophe chrétien, duquel on a joint des notes critiques sur différents endroits qui en sont susceptibles. Amsterdam 1763.“ Im Beginn des Jahres 1764 siedelte Néaulme nach Berlin über, und hier änderte er den Titel dieses „veritablen“ Emil in den „Emile chrétien“; konnte doch nach seiner Meinung nur dieser der „wahre“ sein. Um seine Gesinnung zu bekunden, unterzeichnete er eigenhändig das Vorwort jedes Exemplars mit seinem Namenszuge.

Diese Machwerke, wie auch die andern Anti-Emile, die Musset Pathay und Barbier (in der Gesamtausgabe von Petitain 1820) anführen, sind heute vergessen, der Emil des Jean-Jaques aber lebt noch heute.

Umschau.

Berlin, den 25. Februar 1901.

Die Faschingzeit ist leider zu Ende, und der Redakteur dieses Blattes ist ein zu ernster Mann, andernfalls würde der Umschauer sich auch einmal ein Vergnügen gestatten und den verehrten Lesern ad oculos demonstrieren, welche Ungereimtheiten in einem Menschenkopfe Platz haben, und was für — Scharfsinn aufgeboten werden kann, um den lieben Nächsten im Namen des Christentums zum Antichristen, Religionsverächter, Sittenschänder u. dergl. zu machen. Wenn Menschenworte und Federleistungen in dieser Hinsicht etwas vermöchten, der Schöpfer würde seine Menschen schwerlich wieder erkennen.

Stoff zu solchen erbaulichen Betrachtungen giebt in Hülle und Fülle eine Broschüre, fast ist es ein Buch, 157 Seiten gr. 8, von dem urgermanischen Rheinländer Ferdinand Stephinsky verfasst.*) Die Schrift soll dem bekannten ultramontanen „Lehrer“-Abgeordneten Sittart zu Hilfe kommen und dessen Anschuldigungen im Abgeordnetenhause unterstützen. Sie soll „den verlangten quellenmässigen Beweis für die Katholiken- und Religionsfeindlichkeit der liberalen Lehrer“ erbringen. Der erste Teil ist bereits vor der Deutschen Lehrerversammlung der „Westdeutschen Lehrerzeitung“, die von Herrn Sittart redigiert wird, in aller Stille der Öffentlichkeit anvertraut worden. „Der zweite Teil wurde hinzugefügt, um das Verhältnis des Deutschen Lehrervereins zu dem Katholizismus nach allen Seiten hin zu beleuchten.“

Der Inhalt der Schrift ist dürftig genug. Sie bietet so wenig Neues und Sachliches, dass man nur den Verfasser bedauern kann, der so viel Fleiss

*) Der Deutsche Lehrerverein und die katholischen Volksschullehrer. Schlaglichter auf die ‚Katholiken- und Religionsfeindschaft‘ moderner Volksschullehrer von Ferd. Stephinsky. Aachen, Ignaz Schweitzer, 1900.

und Arbeit an eine nutzlose Sache verwandt hat. Dass die früheren und die jetzigen geistigen Führer des Deutschen Lehrervereins, Dittes, Scherer, Gressler, Tews, Clausnitzer, Rissmann u. a., keine Loblieder auf die Schulpolitik des Centrums gesungen haben, wusste man nachgerade auch ohne „quellenmässige Beweise“ hinreichend, und „der Beweis“, dass die Genannten die christliche Schule untergraben und dem Volke die Religion nehmen wollen, ist ganz kläglich gescheitert. Alles, was der Verfasser in dieser Hinsicht vorbringt, läuft darauf hinaus, ultramontane Parteiforderungen als Glaubenssätze der katholischen Kirche und katholische Dogmen schlechtweg für Religion auszugeben. Nach dieser Methode ist der „Beweis“, dass „die sogenannten modernen Volksschulpädagogen auf den Ruin der christlichen Schule und der christlichen Jugenderziehung hinsteuern“, allerdings ziemlich leicht. Von der Art, wie der Verfasser im einzelnen argumentiert, um seine Anklagen zu begründen, bekommt man aus Folgendem einen kleinen Begriff.

Nach dem Grundsatze: „Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist“ wird dem Deutschen Lehrerverein daraus ein Vorwurf gemacht, dass er zur „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ in freundschaftlichen Beziehungen steht, und dass diese Gesellschaft antikatholischen Tendenzen huldigt, geht unter anderm daraus hervor, dass in einem den „Naturwissenschaftlichen Plaudereien“ von Dr. E. Budde (Berlin, G. Reimer) entnommenen Artikel des „Bildungsvereins“ über — den Verstand des Hundes die Meinung ausgesprochen ist, die Geringschätzung der Tiere entstamme nicht dem Christentume sondern dem Romanismus. So lange der Deutsche Lehrerverein nicht grössere Schändlichkeiten verübt als die in dieser Schrift besprochenen, wird man mit seiner Haltung „die Notwendigkeit eines christlichen Volksschulgesetzes“ und der „Anerkennung der kirchlichen Rechtsansprüche auf die Schule“, um den „Ruin der christlichen Schule“ aufzuhalten, schwerlich erweisen können.

Aber nicht nur der „katholikenfeindliche“ Deutsche Lehrerverein, auch die „katholischen“ Lehrervereine und ihre Organe werden von Herrn Stephinsky in scharfen Worten zurechtgewiesen, weil sie — nicht unbedingt geistliche Schulpolitik machen wollen. Die „Rheinisch-Westfälische Schulzeitung“ erhält den schärfsten Tadel, weil sie für die technische Fachaufsicht eingetreten ist. Das Blatt wird als „katholische Zeitschrift“ nur noch in Gänsefüsschen genannt. Der katholische Lehrertag in Posen (4. Juni 1895) bekommt eine ernste Rüge, weil er verlangt hat, dass „die Schulaufsichtsbeamten aus dem seminarisch gebildeten Lehrerstande hervorgehen sollen,“ ebenso die „Katholische Schulztg. für Norddeutschland“, weil sie geschrieben hat: „Wir katholischen Lehrer wollen keine geistliche Schulaufsicht.“ Auch dem „Jahrbuch des katholischen Lehrerverbandes“ wird der Text gelesen, weil es die Leitsätze des Posener Lehrertages „ohne ein Wort der Missbilligung oder Aufklärung“ publizierte. Man sieht, Herr Stephinsky ist in dieser Beziehung unparteiisch. Er duldet kein fremdes Kraut im ultramontanen Hausgarten und verlangt von den Lehrern, die „katholisch“ sein wollen, volle und unbedingte Unterwerfung unter das geistliche Regiment. Für ihn ist die Anerkennung des kirchlichen Aufsichtsrechtes seitens der katholischen Lehrer selbstverständlich. „Nicht die kirchliche Aufsicht, sondern sie selbst — die

gerühmte Fachaufsicht — ist eine „Herabwürdigung des Lehrerstandes". Denn die kirchliche Schulaufsicht ist begründet in dem Charakter der Volksschule als einer mit der Kirche organisch verbundenen Erziehungsanstalt. Daher ist es nicht notwendig, für die Berechtigung der geistlichen Schulaufsicht Gründe etwa in persönlichen Eigenschaften oder in einer gewissen Rückständigkeit der Lehrerschaft aufzusuchen; ihre Begründung liegt vielmehr einfach in den prinzipiellen Anschauungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche. Für einen Katholiken liegt in dieser Auffassung keine Herabwürdigung des Lehrerstandes. Katholische Lehrer erblicken vielmehr die Würde ihres Berufes gerade darin, dass sie ein Amt bekleiden, welches in den Kreis der göttlichen Lehr- und Erziehungsthätigkeit der Kirche Christi hineingezogen und mit der Kirche selbst in nahe, gottgewollte Verbindung gebracht ist. Auf Grund dieser Anschauung ist ihnen die Unterordnung ihrer Berufsthätigkeit unter die kirchliche Aufsicht nichts anderes, als eine selbstverständliche Folge ihres Verhältnisses zur kirchlichen Autorität. Auf Grund derselben Auffassung muss die Kirche an ihrem Rechte der Schulaufsicht festhalten, gleichviel ob die Lehrerschaft sich zusammensetzt aus „pädagogischen Meistern" oder „pädagogischen Stümpern". Das Recht der Kirche hängt eben nicht von der Fähigkeit oder Unfähigkeit der Lehrkräfte ab — gleich der „Berechtigung der Fachaufsicht!" — So Herr Stephinsky. Was sagt der katholische Lehrerverband dazu? Wenn die Leiter dieses Vereins die Verleugnung der Schul- und Standesinteressen auch sogar bis zu diesem Äussersten treiben würden, die Mannen würden nicht folgen. Wir haben die Gefahr der konfessionellen Vereine niemals gering angeschlagen, sie aber auch nicht überschätzt. Ziehen sie weitere Kreise an sich, so dürften auch Männer in sie eintreten, die zwar kirchlich, streng kirchlich denken, vielleicht auch von konfessionellen Vorurteilen erfüllt sind, im übrigen aber das Mein und Dein in der Schule auseinander halten möchten und nicht nur der Kirche geben, was der Kirche ist, sondern auch wenigstens einen Teil dessen für die Schule fordern, was der Schule gehört. Die schulpolitische Haltung in konfessionellen Vereinen bessert sich mit ihrem Wachstum, und unter Umständen können sie recht unartige Kinder ihren Vätern und Gründern gegenüber werden. Eins hat uns beim Lesen der Broschüre indessen recht herzlich gefreut, dass nämlich Herr Ferd. Stephinsky ein eifriger Leser der „Deutschen Schule", insbesondere der Umschau ist. Die schlimmsten Delikte hat er in unsern harmlosen Plaudereien gefunden, und — der Herausgeber der „D. Sch.", nicht der „Umschauer", wird auf Grund derselben ganz dicht neben den Gottseibeiuns gestellt. Der Ärmste!

Im preussischen Abgeordnetenhause wird Herr Dauzenberg demnächst uns weiter in derselben Tonart unterhalten. Der Sieger befindet sich immer in gehobener Stimmung und deckt den Brunnen seines Herzens leichter und vollständiger auf als der Kämpfer. Die ultramontane Schulpolitik kämpft heute kaum noch, sie bringt nur die Beute und Ernte der früheren Kämpfe ein. Auch die schwärzesten Kulturkampfsünder auf rheinischen und westfälischen Pfarrhöfen sind wieder als „staatliche" Lokalschulinspektoren (vgl. Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872, § 2!) in Gnaden angenommen, und wo irgend ein Pfarrherr noch ausserhalb des Schuldienstes steht, wird durch Teilung der Inspektionen für ihn eine Aufsichtsstelle geschaffen. Ob man nicht die Kapläne und Vikare als „Hilfslokalschulinspektoren" beschäftigen oder ihnen

die Aufsicht über die Unterstufe der einklassigen Landschulen als besonderes Amt anweisen sollte? Wer weiss, was noch werden mag!

Das diesjährige amtliche Verzeichnis der Kreisschulinspektoren giebt schon einen kleinen Anhalt dafür, wohin die Reise geht. Die Zahl der hauptamtlichen Kreisschulinspektoren ist von 313 auf 311 vermindert, die der nebenamtlichen von 904 auf 916 erhöht worden. Wie sich die hauptamtliche und nebenamtliche Aufsicht auf die einzelnen Provinzen verteilt und welche Änderungen das Jahr 1900 gebracht hat, zeigt die nachstehende Übersicht.

	Kreisschulinspektoren im Hauptamte		Kreisschulinspektoren im Nebenamte	
	1900	1901	1900	1901
1. Ostpreussen	26	25	36	38
2. Westpreussen	43	42	10	11
3. Brandenburg	5	6	134	136
4. Pommern	2	2	99	97
5. Posen	67	67	—	—
6. Schlesien	53	53	78	80
7. Sachsen	3	3	139	137
8. Schleswig-Holstein	11	10	36	39
9. Hannover	3	3	183	189
10. Westfalen	34	34	33	35
11. Hessen-Nassau	1	1	123	130
12. Rheinprovinz	63	63	24	24
13. Hohenzollern	2	2	—	—
Staat	313	311	904	916

Dr. Studt kapituliert allerdings nicht bedingungslos. Die fünf im vorigen Jahre abgelehnten Kreisschulinspektionen (Eschweiler, Bez. Aachen, Preussisch-Holland, Bez. Königsberg, Stutthof, Bez. Danzig, Itzehoe, Schleswig-Holstein, und Recklinghausen, Bez. Münster) werden im diesjährigen Etat sämtlich wieder gefordert und ausserdem noch drei andere: für Bochum eine evangelische und eine katholische Stelle und eine Stelle für — Charlottenburg. Fast scheint es, als wollte der Minister mit den Mehrheitsparteien sich in Güte einigen. Die Mehrheit bewilligt die nun doch einmal geforderten Stellen, im übrigen aber werden die Schulaufsichtsverhältnisse ihren Wünschen entsprechend revidiert. Die Vermehrung der geistlichen Lokal- und Kreisaufsichtsstellen und die konfessionelle Trennung der Inspektionen, mit der in Bochum begonnen wird, erhalten unter diesem Gesichtspunkt eine ernste Bedeutung. Die Konfessionalisierung der hauptamtlichen Inspektion ist in ihren Konsequenzen nicht viel weniger gefährlich als die völlige Rückkehr zur geistlichen Aufsicht; sie zerreisst das Schulwesen nach Konfessionen, zerschneidet damit die amtlichen Beziehungen zwischen den Angehörigen beider Konfessionen und — kann auch bei Besetzung der Stellen einseitig im kirchlichen Interesse ausgebeutet werden.

Ebenso wenig wie die neuen Bochumer Stellen wird seitens der Landtagsmehrheit der Charlottenburger Kreisschulinspektor beanstandet werden. Die junge Grossstadt mit ihren 200000 Einwohnern und einer Verwaltung, die sich durch einen gesunden schulpolitischen und sozialen Sinn vorteilhaft aus-

zeichnet, hat sich vergeblich um die Übertragung der kreisinstanzlichen Aufsichtsbefugnisse auf ihren Stadtschulrat bemüht. Die Aufsichtsbehörde will nicht. Auch die Befugnisse der Berliner Schuldeputation sollen zu Gunsten der Kreisschulinspektoren, die hier allerdings in erster Linie städtische Beamte sind, beschränkt werden. Die Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete wird seitens der staatlichen Behörden freilich seit lange nicht besonders freundlich angesehen. Bei dem Mangel eines Schulgesetzes und der Dehnbarkeit der Bestimmungen, die am Anfange dieses Jahrhunderts unter ganz andern Verhältnissen erlassen worden sind, werden die Befugnisse der Gemeinden naturgemäss mehr durch die in der Regierung waltenden Tendenzen als durch thatsächliche Rechtsgrundlagen bestimmt. Die Siebzigerjahre waren der Selbstverwaltung günstig, die letzten Jahrzehnte nicht. Aber trotzdem würden die Gemeinden in der Lage gewesen sein, sich gegen die Beschränkung der ihnen früher zugestandenen Befugnisse erfolgreicher verteidigen zu können, wenn sie selbst den Gedanken der Selbstverwaltung sachgemässer zur Durchführung gebracht hätten, d. h. wenn weniger ein gewisser Patrizierehrgeiz als das Interesse des Gemeinwohls bei der Zusammensetzung der Gemeindebehörden bethätigt worden wäre. Das Prinzip der Selbstverwaltung beruht auf der Voraussetzung, dass zur Verwaltung jeder Institution die berufensten Kräfte herangezogen werden, also auf dem Schulgebiete in erster Linie die Pädagogen. Sobald aber die Selbstverwaltung diese Voraussetzungen aus den Augen verliert, ist sie schlechter als die gefürchtete Staatsbureaukratie. Hätte man sich immer gegenwärtig gehalten, dass zur Beurteilung des Schulwesens gesunder Menschenverstand allein nicht ausreicht, dass vielmehr pädagogische Berufsbildung und Kenntnis des praktischen Lebens sich vereinigen müssen, es hätte nie dazu kommen können, örtliche Schulverwaltungsbehörden ohne Zuziehung von Lehrern einzurichten. Dann würde aber auch die Regierung mehr Bedenken getragen haben, Hand an die Selbstverwaltung zu legen; die Kommunalbeschlüsse würden seltener Anlass zum Einschreiten und zur Einmischung gegeben haben, und aus der Lehrerschaft heraus würde die Selbstverwaltung energisch verteidigt worden sein, während jetzt statt dessen von hier aus zahlreiche Beschwerden gegen kommunale Schulorgane erhoben werden, und bei staatlichen Massnahmen gegen die Kommunen die zurückgesetzten Fachleute in der Regel Gewehr bei Fuss stehen. Nicht aus der Entschliessung liberaler Stadtverwaltungen sondern auf Anordnung des konservativen Kultusministers Dr. Bosse ist den preussischen Volksschullehrern nach langem Kampfe endlich ein Platz in den Schuldeputationen und Schulvorständen eingeräumt worden, wenn auch noch nicht überall. Von grossem Einfluss auf die Haltung der Kommunen den Lehrern gegenüber war zweifellos der Mangel des passiven Wahlrechts für die Gemeindevertretungen. Wo die Lehrer dies besitzen, haben sie in der Regel auch den ihnen zustehenden Anteil an der Schulverwaltung.

Ärger als je lastet zur Zeit der Lehrermangel auf dem Schulwesen. Er hat sich zu einer thatsächlichen Schulnot entwickelt. Auch die Unterrichtsverwaltung ist nicht mehr imstande, die Lage der Dinge zu verhüllen. Das würde auch nichts nützen. Wird doch auf allen Gassen über verwaiste Schulen und Schulklassen geklagt. In offiziösen Blättern werden Pläne für Heranziehung neuer Schulamtsrekruten entwickelt. Sehr genau scheint die

„Schlesische Zeitung“ über die Absichten der Schulverwaltung unterrichtet zu sein. „Man will“, wie das Blatt „hört“, „besondere Kurse einrichten, die in der Regel als dreiklassige Präparandenkurse anfangen sollen, um dann in ebenfalls dreiklassige Seminarkurse überzugehen. Es wird sich in der Provinz Schlesien handeln um drei evangelische und fünf katholische Seminarkurse sowie um höchstens vier evangelische und sechs katholische Präparandenkurse für je dreissig Zöglinge. Während die Seminarkurse bestehenden Seminaren angegliedert werden sollen, sollen die Präparandenkurse teils bei schon bestehenden Präparandenanstalten, teils als selbständige Präparandenkurse in solchen Städten eingerichtet werden, in welchen die natürlichen Bedingungen für ihr Gedeihen gegeben sind: geeignete Lehrkräfte unter der Lehrerschaft von Volks- und Mittelschulen, das erforderliche Schülermaterial zur Füllung der Klassen und eine einwandfreie Unterbringung sowohl der Klassen wie der Zöglinge. Zur rechtzeitigen Füllung der neuen Seminarkurse sollen in erster Linie diejenigen Präparanden, welche die Seminarprüfung bereits voll bestanden haben, aber bei Besetzung der etatsmässigen Seminaristenplätze bisher nicht berücksichtigt werden konnten, herangezogen werden. Sollte es nicht möglich sein, innerhalb der Provinz Schlesien die zur Füllung der Präparandennebenkurse erforderliche Zahl von Präparanden zu gewinnen, so wird die Behörde solche auch aus den Nachbarprovinzen heranzuziehen suchen.“ Und nun heran und hinein in die neuen Bildungssäle alles, was in der Schulstube glücklich zu werden hofft! „Die Gelegenheit ist ausserordentlich günstig für alle diejenigen, welche sich dem Berufe des Volksschullehrers zu widmen geneigt sind. Die Gefahr einer Zurückweisung besteht für sie gegenwärtig nicht mehr. Im Gegenteil, der Behörde werden recht volle Kurse sowohl für Präparanden wie für Seminaristen nur erwünscht sein, um auf diesem Wege den schon jetzt hervortretenden Lehrermangel so rasch wie eben möglich zu beseitigen.“ — So ungefähr drücken sich die Anreisser auf den Jahrmärkten auch aus; schlimm genug, dass es dahin gekommen ist.

Die Lehrerschaft ist unschuldig an diesem Notstande, der gleichbedeutend ist mit einer geistigen Teuerung. Gerade die schlesischen Lehrervereine haben gebeten, gemahnt, petitioniert und parlamentiert, um bei der Gehaltsregelung Sätze zu erzielen, die den Verhältnissen der Provinz angemessen wären. Umsonst. Schlesien hat schlecht abgeschnitten, und nun wundert man sich, dass die Seminare sich entvölkern (nach dem letzten amtlichen Bericht bleibt die Frequenz der schlesischen Seminare um 140 hinter den etatsmässigen Ziffern zurück!), und dass die schlesischen Jungen gescheit genug sind, sich Berufen zuzuwenden, die ihren Mann nähren und damit auch ehren. „Ganz in derselben Weise, wie in Schlesien, gedenkt die Staatsregierung auch in den andern Provinzen des Staates vorzugehen, um den steigenden Bedarf an Volksschullehrern möglichst rasch und dauernd zu decken“, sagt derselbe offiziöse Werbeartikel. Der Erfolg wird, das kann man sich an den fünf Fingern abzählen, überall derselbe sein. Der Zudrang wird sich durch die Zahl der Präparandenanstalten und Seminare nur wenig steigern lassen; überall werden die Väter fragen: „Was wird dem Jungen für seine Arbeit und mir für meine Opfer?“

Dass der einjährige Militärdienst dabei auch eine Rolle spielt, ist zweifellos. Aber weniger dadurch, dass er eine grosse Zahl von jungen Leh-

rern auf ein Jahr lang dem Schuldienste entzieht — dem hätten die seit fünf Jahren bestehenden Nebenkurse das Gleichgewicht gehalten — als dadurch, dass die Lehrerlaufbahn verteuert wird, und die Eltern mit gleichen Aufwendungen in andern Berufen für ihre Söhne mehr erzielen.

Seiner Kuriosität wegen verdient ein an die offiziösen Auslassungen angeknüpfter Vorschlag des Regierungsrats v. Unruh in Liegnitz in demselben Blatte Erwähnung. Herr v. Unruh will in Anlehnung an die Bell-Lancasterschen Schuleinrichtungen in England ältere Schüler für den Unterricht der jüngeren anlernen und sie nach der Schulzeit „gegen ein angemessenes Tagelohn“ anstellen. Die Sache hat nach Herrn v. Unruh so ziemlich alles für sich. „Armen, aber klugen und fleissigen Kindern wird eine verhältnismässig glänzende Zukunft eröffnet“; die so allmählich herangezogenen jungen Lehrer bekommen eine vorzügliche „Praxis“; die „anlernenden“ Ortsschulinspektoren verdienen sich „eine Entschädigung“, und die Gemeinden „machen Ersparnisse“, „da das Tagelohn des Gehilfen natürlich nicht so hoch sein darf, wie das Gehalt eines jungen Lehrers“. Der Vorschlag ist patent!

Die Militärangelegenheit bereitet den lieben Freunden des Lehrerstandes übrigens auch aus andern Gründen Kopfschmerzen. Sie fürchten, die Kaserne werde die jungen Lehrer „verderben“. Die klerikale Presse hat der Besorgnis, dass „das Kasernenleben den Idealismus des Lehrerberufes schädigen“ werde, unendlich oft Ausdruck gegeben. Die „Germania“ ist deswegen überglücklich, dass sie ein „hochoffiziöses Organ“, die ministerielle „Süddeutsche Reichskorrespondenz“ in Karlsruhe, dahin missverstehen darf, auch darin werde die klerikale „Besorgnis“ geteilt, trotzdem unter Hinweis auf den aus der Neuregelung der Militärverhältnisse mitentspringenden Lehrermangel es ausdrücklich als ein Vorteil der einjährigen Militärdienstzeit hingestellt wird, dass der junge Lehrer, „der ein volles Jahr in der Kaserne zugebracht hat, als ein ganz anderer wiederkommt, wie wenn er bei bloss mehrwöchiger Dienstzeit dort gewissermassen nur seine Visitenkarte abgegeben hätte“, „dass andere Ideen und Anschauungen sich während des Jahres an ihn herangedrängt haben“, dass „er ein gewisses anderes Leben näher kennen gelernt und mitgelebt“ hat, und dass er „sicherlich zum Lehramt nicht mehr mit jener — wir möchten sagen — naiven Unbefangenheit zurückkehrt, als wenn er aus dem Seminar in das Amt eingetreten wäre“. Wie sollte das die gute „Germania“ auch verstehen können!

Die „naive Unbefangenheit“ ist für unsere lieben Freunde ein zu köstliches Gut. Wie sie gezüchtet wird, zeigt ein lesenswerter Artikel des Stuttgarter „Beobachter“ über das Seminar zu Nagold, aus dem folgende Angaben hier als Proben „idealistischer“ Lehrererziehung festgehalten zu werden verdienen: „Auch die obersten Kurse des Seminars sind vom gesellschaftlichen Leben der Stadt vollständig abgeschlossen; selbst zu den festlichen Veranstaltungen werden die jungen Leute mehr nur als Staffage und als Publikum beigezogen. Die offiziellen Ausgänge in ein Wirtshaus — kursweise, in Reih und Glied mit wiederholtem Abzählen — tragen mehr den Charakter einer Fütterung bezw. Tränkung als eines gesellschaftlichen Vergnügens“. „Den Seminaristen wurde — man sollte es nicht für möglich halten — der Besuch der Buchhandlung und der Buchbindereien strengstens untersagt, da sie dort allerlei Bücher, Schriften und

Ansichtskarten zu Gesicht bekommen könnten, welche die Seminaristen nicht sehen sollen." Die nötigen Lehr- und Lernmittel werden deswegen im Seminar selbst verkauft. So wird der „Idealismus", den die „Germania" und ihre Gesinnungsgenossen meinen, gezüchtet. Dass diesem Gewächs der einjährige Militärdienst gefährlich wird, glauben wir auch.

In der österreichischen Lehrerschaft herrscht heller Jubel über den Ausfall der Reichsratswahlen. „Vier deutsche Berufsgenossen", schreibt die „Deutsch-Österreichische Lehrerzeitung", „ziehen in das Haus der Abgeordneten ein, und diese vier sind Männer von erprobtem Freisinn. Dass sie dieses sind, eben das macht ihre Wahl erst zu einem erfreulichen Ereignis. Sie werden die Schule und ihren Stand nicht verraten. Nein, sie werden kräftig, nachdrücklich und ausdauernd dafür eintreten, dass die Fesseln, die der Klerikalismus, bedient von einem allezeit willigen Bureaukratismus, der Schule und den Lehrern angelegt hat, gesprengt werden".

Möchten sich alle diese Hoffnungen erfüllen! Mehr als irgend ein anderes Land der Erde, von Spanien etwa abgesehen, leidet Österreich unter dem Fluche klerikaler Parteiherrschaft. Die Vielgestaltigkeit des Volkstums in nationaler und sprachlicher Beziehung ist hier das Mittel, mit dem die blöden Massen gelenkt und auf die deutsche Bildung gehetzt werden. Österreich geht ebenso wie Spanien am Klerikalismus zugrunde, wenn die deutschen Stämme an der Donau und in den Alpenthälern sich nicht ermannen und die Fahne der Geistesfreiheit auf jedem Berge aufpflanzen. Manche verheissungsvolle Bewegung durchzitterte in den letzten Jahren den Volkskörper, aber noch war jeder zu schwach, um den eisernen Reif, der die Volkskraft umspannt hält, zu sprengen.

Mitteilungen.

Zur Frage des Handarbeitsunterrichts. I. Dass die Verhandlungen in Köln die vielbesprochene Frage endgiltig entscheiden und sie damit von der Tagesordnung absetzen würden, hat wohl niemand erwartet. Aber sie haben doch eine nicht gering zu achtende Wirkung ausgeübt. Verfrühten Ansätzen, den noch ganz im Versuchsstadium stehenden Handarbeitsunterricht schon jetzt in die öffentliche Schule einzuführen, haben sie einen Riegel vorgeschoben; auf die Bewegung selbst aber haben sie — wenigstens indirekt — eine durchaus fördernde Wirkung ausgeübt. Ja, es ist ihnen in erster Linie geradezu dafür zu danken, dass jene Bewegung einer drohenden Erstarrung entgangen ist.

Bis zu den Kölner Verhandlungen wurden wohl in allen Schülerwerkstätten Deutschlands die Grundsätze befolgt, die der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit" aufgestellt hatte, und die der Hauptsache nach auf den verstorbenen Seminardirektor Dr. Götze zurückzuführen sind. Dieser hatte als Schüler Zillers ursprünglich die Ansicht vertreten, dass der H.-U. grundsätzlich in enger Beziehung zu den übrigen Schulgegenständen stehen müsse. Im Verlaufe seiner praktischen Thätigkeit als Leiter der Leipziger Schüler-

und Lehrerkurse hatte sich ihm aber nach und nach die Überzeugung aufgedrängt, dass der konsequenten Durchführung dieses Prinzips unüberwindliche Schwierigkeiten im Wege stünden, es insbesondere wohl kaum je möglich sein würde, zwischen einem pädagogischen Gange im Sinne jenes Zillerschen Grundsatzes und dem technischen Fortschritte einen für die Praxis befriedigenden Parallelismus herzustellen. Der Fortschritt des Unterrichts nach Massgabe der technischen Schwierigkeit erschien ihm aber als die Hauptsache, und so beschränkte er denn seine Aufgabe dahin, einen methodischen Gang aufzustellen, der die Reihe der Arbeiten diesem Fortschritt so streng als möglich unterordne und andere Rücksichten nur so weit beachte, als sie auf jenen ohne störenden Einfluss blieben. Diese Aufgabe war nach seiner Ansicht und sicherlich auch nach Ansicht der überwiegenden Mehrheit im Verein vor seinem Tode im grossen und ganzen gelöst. Die Methode des Handarbeitsunterrichts erschien bis auf Einzelheiten und Kleinigkeiten festgestellt. Man hat den Leipziger Unterricht „Handwerksunterricht“ genannt. Das ist falsch und richtig: falsch insofern, als es Götze nie eingefallen ist, eigentliche Handwerker heranzubilden, richtig insofern, als hier wie bei der eigentlichen Fachbildung das technische Moment der ausschlaggebende Faktor war. An seiner Auffassung hielt Götze mit der ihm eignen Zähigkeit bis an seinen Tod fest, und ich glaube bestimmt, dass ohne die Kölner Versammlung auch heute noch diese Anschauung im Deutschen Verein die massgebende sein würde. Thatsächlich ist seitdem ein Umschwung eingetreten. Nicht nur finden die Seitengänger, die vorher vom Verein zwar nicht bekämpft, aber auch nicht unterstützt wurden, immer mehr Beachtung; auch die Vereinsleitung selbst scheint in der Wertschätzung der bisher geübten Methode stutzig zu werden, verhält sich wenigstens Veränderungs- und Verbesserungsvorschlägen gegenüber nicht mehr so ablehnend wie früher. Viel Verdienst gebührt dabei offenbar dem Nachfolger Götzes, Direktor Dr. Pabst, der allerdings den Vorteil hat, den neueren Bestrebungen freier gegenüberzustehen als sein Vorgänger, der selbst Partei war. Im ganzen scheint die Bewegung, von der man eine Zeitlang wirklich glaubte, dass sie am Ziel sei, in ein neues Stadium der Entwickelung eingetreten zu sein. Ihre wahren Freunde werden das, denke ich, nicht beklagen.

Die Leipziger Methode stand, im ganzen genommen, ausschliesslich im Dienste der Individualbildung. Ihr Zweck — ich sehe von Nebenzwecken ab — war ein formaler: die Ausbildung der technischen Anlage, d. i. die Anleitung zu praktischem Geschick und Können. Demgemäss stand bei Auswahl und Anordnung der Übungen das technische Moment im Vordergrunde. Auf die Art der auszuführenden Arbeiten kam es daneben wenig oder gar nicht an, wenn man dieselben auch — in der Regel wenigstens — dem Interessenkreise des Kindes entnahm. In diesen Eigentümlichkeiten war es begründet, dass der Leipziger Handarbeitsunterricht, von gelegentlichen Übergriffen abgesehen, im ganzen nur eine isolierte Stellung im Kreise der Schulfächer einnehmen konnte. Auch barg sich darin die Gefahr einer Mechanisierung. Die neueren Reformströmungen haben das Gemeinsame, dass sie das technische Moment nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zu einem über die Formalbildung hinausgehenden pädagogischen Zwecke ansehen. Ohne das Wie des Unterrichts und seinen dadurch bedingten formalen Zweck geringzuschätzen, stellen sie dennoch das Was in erste Linie. Die Wahl der zu bildenden Gegenstände —

für Götze ein gleichgiltiges oder doch zum mindesten ein untergeordnetes Moment — ist Hauptsache. Der Handfertigkeitsunterricht wird zum darstellenden Unterricht, d. h. nicht die Arbeit an sich, sondern die durch sie bewirkte Darstellung ist pädagogischer Hauptzweck. Nicht die Ausbildung der technischen Anlage an sich, sondern die geistige Erfassung der dargestellten Formen ist es, was in erster Reihe erstrebt wird. Wie man sieht, bewegt sich die Reform auf Bahnen, die vordem bereits von Fröbel einerseits und von Ziller andererseits gewiesen wurden.

Am weitesten scheint von den Neuerern Hauptlehrer de Vries in Enschede (Holland) zu gehen, in dessen Schule die Handarbeit als Prinzip den ganzen Unterricht beherrscht. Nicht ganz so weit reichen die Vorschläge, die Th. Hilsdorf in Darmstadt unter Berufung auf seine Praxis in dem Schriftchen „Ist der darstellende Unterricht (sogenannter Handfertigkeitsunterricht) Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach?“ (Darmstadt, Saeng. 1900) macht. Zeissig (Annaberg) und Brückmann (Königsberg) setzen die Handarbeit als Teil der Formenkunde in enge Beziehung zu Raumlehre und Zeichnen. Hertel (Zwickau) endlich tritt für die Handarbeit als reinen Formenanschauungsunterricht ein. Auf diese Vorschläge soll ein zweiter Artikel näher eingehen.

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik in Leipzig. Die letzten Sitzungen der Vereinigung waren zwei sehr wichtigen Themen gewidmet. Das erste: „Die Pädagogik als exakte Wissenschaft“ behandelte der Vorsitzende, Lehrer Joh. Kretzschmar. Die Grundgedanken seines Vortrages waren folgende: Die gegenwärtige wissenschaftliche Pädagogik betrachtet sich nicht als selbständige sondern als abgeleitete Disziplin, die bes. noch im Banne der Philosophie steht. Ihre Methode ist weniger die der Erfahrung als die der Spekulation. Die Schöpfer der vorhandenen Erziehungssysteme sind nicht Fachmänner, nicht Pädagogen, sondern Nicht-Fachmänner, bes. Philosophen und Theologen. So fehlt erklärlicherweise noch völlig ein enger Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis der Erziehung. Die Pädagogik hat sich demgegenüber auf exakte Grundlagen zu stellen; sie muss und kann exakte Wissenschaft werden. Als solche ist sie eine völlig selbständige Disziplin, die sich ihre Begriffe selbst schafft und den Einfluss andrängender philosophischer und theologischer Strömungen in bestimmte Schranken zurückweist. Sie betrachtet sich auch nicht als angewandte Psychologie. Sie ist empirische Wissenschaft und wendet als Methoden die objektive Beobachtung und das Experiment an. Als erfahrungsmässig gegebenen Inhalt der Erziehungstheorie bez. als Objekt derselben sieht sie die Entwickelung des Kindes und ihre Abhängigkeit von äusseren Einflüssen an. Sie befasst sich in erster Linie nicht mit Zweck und Ziel sondern mit Wesen und Funktion der Erziehung und erklärt letztere lediglich als planmässige Einwirkung auf die Entwickelung eines Kindes. Die exakte Pädagogik fusst also auf dem Studium des Kindes; sie fordert dieses als Mittelglied zwischen Psychologie und pädagogischer Behandlung und ist deshalb nicht angewandte Psychologie sondern angewandte Kinderbeobachtung bez. -Untersuchung. Die Psychologie hat nur die Beobachtung des Zöglings zu unterstützen. Die Pädagogik wahrt infolgedessen den engsten Zusammenhang zwischen Praxis und Theorie der Erziehung. Ihr Gebiet ist zu bereichern durch Sammeln von wertvollen pädagogischen Beobachtungen,

von Erfahrungen, die 1. das kindliche Seelenleben, 2. die Abhängigkeit von mitwirkenden pädagogischen Faktoren und 3. die pädagogische Behandlung selbst betreffen. Auf diese Weise kann die Pädagogik eine völlig selbständige Erfahrungswissenschaft werden.

Das zweite Thema, über welches Paul Friedemann (3. Vorsitzender im Leipziger Lehrervereine) sprach, lautete: „Das Experiment und seine Anwendung in der Pädagogik“. Der Referent führte etwa folgendes aus: 1. Das Experiment ist neben der vergleichenden Beobachtung das Haupthilfsmittel der Naturforschung. Es geht über die blosse Naturbeobachtung hinaus. Indem es den Eintritt der Naturerscheinungen beherrscht, vergrössert es die Sicherheit der Beobachtung, und durch Isolierung und Variierung der Umstände führt es zu einer kausalen Betrachtung der Erscheinungen, wie sie durch die blosse Beobachtung nie erreicht werden kann. 2. In den Geisteswissenschaften, besonders der Psychologie, findet hauptsächlich die vergleichende Methode Anwendung. Nur die elementaren Probleme der Psychologie lassen das Experiment zu. Alle Probleme, die sich auf die psychische Entwickelung und die Entstehung zusammengesetzter Geisteserzeugnisse beziehen, können allein durch vergleichende und historische Untersuchungen gelöst werden. Das Experiment ist also hier nicht in derselben Weise anwendbar. 3. In der Pädagogik hat das Experiment hauptsächlich durch die Ermüdungsmessungen Anwendung gefunden, wodurch man eine exakte Grundlage zur Lösung der Überbürdungsfrage gewinnen wollte. Der Referent besprach die verschiedenen Methoden der Ermüdungsmessungen und kam zu dem Ergebnis, dass die Resultate dieser Ermüdungsmessungen noch sehr unsicher und wissenschaftlich noch nicht verwertbar seien. Der Grund liege aber nicht in der Schwierigkeit der Versuche, wie man von anderer Seite gemeint hat, sondern darin, dass sie nicht auf pädagogischer Grundlage aufgebaut sind. Erst wenn bei diesen Versuchen die Verhältnisse pädagogischer Art genau untersucht werden und sie ein pädagogisches Ziel erhalten haben, werden sie wertvollere Resultate ergeben. Das Haupthilfsmittel der Forschung wird in der Pädagogik neben scharfen Gebietsumgrenzungen und genauer Analyse des Thatsächlichen wie in andern Geisteswissenschaften die vergleichende Beobachtung sein. — Die Debatte stellte fest, dass das pädagogische Experiment — das nicht mit dem naturwissenschaftlichen zu verwechseln ist — für Theorie und Praxis der Erziehung unentbehrlich und möglich ist, dass seine Existenzberechtigung schon durch den Charakter der Pädagogik als angewandter Wissenschaft begründet ist, und dass letztere von diesem Gesichtspunkte aus am ehesten sich mit der Medizin in Parallele stellen lässt.

Kunst und Schule.

In seinem im Berliner Lehrerverein gehaltenen Vortrage (Päd. Ztg. Nr. 6) verbreitete sich Dr. Jessen nach kurzer allgemeiner Einleitung ausschliesslich über die bildende Kunst in der Schul- und Familienerziehung, und zwar berührte er den künstlerischen Wandschmuck der Schulstube, die Bilderbücher, die Ausstattung unserer Schulbücher, den Zeichen- und Handarbeitsunterricht, sowie die Betrachtung von Kunstwerken. Betreffs des Zeichenunterrichts vertrat er die neueren Reformansichten.

In A. Helmichs Buchhandlung in Bielefeld erschien: „Bildende Kunst und Schule“ von H. Kapp (28 S., Pr. 50 Pf.).

Auch der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, der Pfingsten in Hildburghausen tagen soll, hat das Thema „Anschauungsstoff im Kunstunterricht der Erziehungsschule“ in Aussicht genommen. Die grundlegende Abhandlung, die nach Gepflogenheit des Vereins schon vorher in dessen „Jahrbuche“ erscheint, ist von Prof. Friedrich in Teschen verfasst.

Eine Ausstellung von Bildern, die sich als Wandschmuck für Schulen eignen, veranstaltete in Dresden der Direktor des Königl. Kupferstichkabinetts Prof. Dr. Lehrs. — Die Dresdener Schulbehörde ist dadurch veranlasst worden, den Zeichenlehrerverein mit der Aufstellung eines Plans zur Ausschmückung einer Schule mit Bildern zu betrauen.

Auch in Berlin soll im März eine ähnliche Ausstellung stattfinden. Der vorbereitende Ausschuss besteht aus Künstlern, Lehrern und Schriftstellern.

Eine Versammlung aller Freunde der Kunst in der Schule, die in Dresden stattfinden soll, wird für den Herbst vorbereitet.

Der Dresdener Lehrerverein fasste nach einem Vortrage des Oberlehrers Breull den Beschluss: „Der Dr. L.-V. erachtet die künstlerische Erziehung als notwendigen Teil der harmonischen Ausbildung der Schüler und erblickt in dem künstlerischen Schmucke der Schulräume ein wichtiges Mittel hierzu. Er begrüsst mit Dank und Freude den Beschluss der Dresdener Schulbehörde, die Schulräume mit Kunstwerken zu schmücken.“ — An der Versammlung nahmen die Königl. Bezirksschulinspektoren und der Stadtschulrat teil.

Vor Übertreibungen warnt Dr. Schläger in der „Deutschen Volksstimme“ (Nr. 3). „Gipfelkunst“ könne nie in die Massen gebracht werden; ihre Ausübung und ihr Verständnis sei das Vorrecht weniger einsamer Geister. Bei der ästhetischen Bildung des Volkes handele es sich vor allem um Wiederbelebung der künstlerischen Überlieferungen, die noch heute in Architektur, Handwerk, Volkslied u. s. w. ein freilich arg beeinträchtigtes und gefährdetes Dasein fristen. Was in ihnen keine Berührung finde, das trete dem Volke fremd und unverständlich entgegen. „Darum gähnt der Arbeiter, und wahrlich nicht nur dieser, den Tasso an.“ So sei der Weg gegeben, auf dem man allein an die künstlerische Erziehung des Volkes herankönne: man verwirre es nicht mit Fremdartigem, sondern halte sich an das, was einen Widerhall erwecken kann. Von dem Volkstümlichen führe dann auch mancher Weg zur Höhe. Aber Anknüpfung an das Vorhandene sei das Zauberwort aller gesunden Pädagogik, auch der zur Kunst.

Prof. Dr. Muther warnt im „Tag“ (Nr. 14) vor dem in Seemanns Verlag erscheinenden billigen Sammelwerk „Alte Meister in farbiger Nachbildung“. Die dort gebotenen Reproduktionen seien „fürchterlich“. Da man nicht nach den Originalen sondern nach schlechten Kopien gearbeitet habe, so sei „von der Handschrift des Künstlers nichts zu spüren“. Es sei „gar nicht zu schildern“, in welch „idiotischer Verballhornung“ hier die alten Meister erschienen u. s. w. u. s. w.

Die im Januarheft der „D. Sch.“ von Prof. Lichtwark ausgesprochene Ansicht, dass in der vorliegenden Frage die Mitarbeit von Künstlern wünschens-

wert, ja notwendig sei, hat das Missfallen der „Frankf. Schulztg." hervorgerufen, die (Nr. 3) erregt fragt, was denn eigentlich „bei dem nun seit Jahren, man möchte fast sagen, sportsmässig betriebenen Anrufen von pädagogischen Laien" bis jetzt herausgekommen sei. „Kaum mehr, als dass sich einige Rufer wichtig machten, und die Angerufenen uns in allen Tonarten und Variationen bewiesen oder zu beweisen suchten, wir verständen nicht nur nichts von ihrer Kunst oder Wissenschaft, sondern auch nichts vom Unterrichten und Erziehen". — Hoffentlich weiss jeder, der diese Sätze liest, wohin sie zielen; in ihrer Allgemeinheit wären sie sonst schwer begreiflich. Wer die Ansicht teilt, dass die Schulerziehung nicht bloss eine formale Bildungsarbeit ist, sondern auch die Aufgabe hat, geistige Kulturgüter zu vermitteln — und wer vermöchte das zu bezweifeln? — der kann doch sicherlich nicht bestreiten, dass es Pflicht der Pädagogen ist, die Entwickelung der Fachwissenschaften zu beachten und ihre Vertreter zu hören. Dasselbe gilt natürlich auch von den Vertretern der Kunst, wenn man bestrebt ist, auch ihr in der Schule eine Stätte zu bereiten. Der Pädagoge soll sich allerdings nicht Laien in sein eigentliches Gebiet, die Methodik und Didaktik, hineinpfuschen lassen; bemerkenswert ist aber doch, dass sich unter den bahnbrechenden Geistern auf dem Gebiete der Pädagogik thatsächlich eine ganze Reihe von Laien, d. h. von Haus aus nicht pädagogisch geschulten Männern, befindet. Comenius war bekanntlich Geistlicher, Locke Arzt, Rousseau und Pestalozzi waren Schriftsteller, Fröbel war seinem Studium nach Mineraloge, Diesterweg Mathematiker und angehender Ingenieur u. s. w. Die Annahme einer hervorstechenden pädagogischen Anlage bei diesen Männern erklärt die Thatsache nicht völlig; nicht minder zu beachten ist jedenfalls auch das Freisein von Berufsüberlieferungen, das ihnen erleichterte, neue Bahnen einzuschlagen.

Über Schulpausen, Nachmittagsunterricht und Schulferien schrieb der Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Eulenburg in der „Umschau". Wir übergehen die Begründung und beschränken uns auf die Wiedergabe der gestellten Forderungen. I. Unterrichtspausen: Während der ersten Schuljahre (7.—9. Lebensjahr) darf in der Regel die auf jede einzelne Unterrichtsstunde entfallende Zeit nicht mehr als eine halbe Stunde, in den unteren Klassen der höheren Lehranstalten (etwa bis zum vollendeten 13. Lebensjahre, also bis zur Quarta oder besser bis zur Untertertia) darf die Dauer einer jeden Unterrichtsstunde unter keinen Umständen mehr als 45 Minuten betragen; und es muss hier auf jede Unterrichtsstunde eine Pause von durchschnittlich fünfzehnminutiger Dauer folgen. In den mittleren und obern Klassen der höheren Lehranstalten kann annähernd in der Mitte der Vormittagsunterrichtszeit, also nachdem mindestens zwei durch keine oder sehr kurze Pause unterbrochene Schulstunden voraufgegangen sind, eine längere Pause von mindestens 20minutiger Dauer eingeschaltet werden, die unter allen Umständen ausserhalb der Klassenräume, wenn irgend angängig im Freien zugebracht und (womöglich vorschriftsmässig) als „Frühstückspause" benutzt werden müsste. Die dann noch folgenden zwei oder drei Lehrstunden — mehr als fünf wissenschaftliche Lehrstunden hintereinander sollten überhaupt unter keinen Umständen erteilt werden! — wären durch kürzere Pausen von etwa 10minutiger Dauer von einander zu trennen. Auf eine vierstündige Unter-

richtszeit ergeben sich hiernach (als Minimum) 30—35, auf eine fünfstündige 40—45 Minuten Pause. Vorteilhafter als dieses System wäre allerdings das Einlegen von Pausen von wachsender Länge nach jeder Lehrstunde. Prof. E. schlägt folgendes Schema vor:

1. Stunde	(45 Minuten) —	(z. B.	8	bis	8^{45}
1. Pause	*10*	„	8^{45}	„	8^{55}
2. Stunde	45	„	8^{55}	„	9^{40}
2. Pause	*15*	„	9^{40}	„	9^{55}
3. Stunde	45	„	9^{55}	„	10^{40}
3. Pause	*15*	„	10^{40}	„	10^{55}
4. Stunde	45	„	10^{55}	„	11^{40}
4. Pause	*20*	„	11^{40}	„	12
5. Stunde	45	„	12	„	12^{45}

Bemerkenswert ist, dass E. davor warnt, die Turnstunden als erholend anzusehen und demgemäss an den Schluss oder in die Mitte des Vormittagsunterrichts zu legen. Der Turnunterricht ist, wofern er seinen Zweck erfüllen, nicht aus einem Segen zum Nachteil, ja zum Unheil sich gestalten soll, folgerichtig zu isolieren; er ist auf die schulfreien Nachmittage (im Sommer auf die späteren Nachmittagsstunden) zu verlegen, und es hat dann allerdings auch keinen Sinn, an der vorgeschriebenen Trennung und Vereinzelung der drei Turnstunden in der bisherigen Weise mechanisch festzuhalten, die an sich schon vielfach zu einer bedauerlichen Zerrüttung der Lehrpläne Anlass gegeben hat. Vielmehr würde es weit zweckmässiger sein, anderthalb bis zwei Turnstunden hintereinander anzusetzen, wie das ja auch in früheren Zeiten vielfach zu geschehen pflegte und gewiss an manchen Lehranstalten als bewährte Praxis auch jetzt noch geübt wird. — II. Nachmittagsunterricht: Das Ideal wäre gänzlicher Wegfall des Nachmittagsunterrichts, mindestens aber Beseitigung der wissenschaftlichen Lehrstunden, Beschränung auf die technischen und fakultativen Lehrgegenstände (abgesehen von dem schon besprochenen Turnunterricht); überdies sollte der Nachmittagsunterricht in der Regel nicht früher als drei Stunden nach beendetem Vormittagsunterricht beginnen. — III. Ferien: Unter den für unser Staatsgebiet, wie übrigens für ganz Mitteleuropa massgebenden klimatischen Verhältnissen sind der Juli und der August die heissesten Monate. Beide sollen demnach, wenn möglich, vollständig schulfrei sein, eine Forderung, der in mustergiltiger Weise in den österreichischen Mittelschulen genügt wird, wo die Dauer der grossen Schulferien volle zwei Monate beträgt, und diese Ferienzeit grösstenteils zwischen dem 1. Juli und 1. September, an einzelnen Anstalten auch zwischen dem 15. Juli und 15. September zu liegen pflegt. Freilich ist eine solche zweimonatige Feriendauer wohl nur unter der Voraussetzung zulässig und erwünscht, dass diese Ferien nicht — gleich unsern bisherigen Sommerferien — in den Verlauf des Schuljahres fallen, also die Bewältigung des Jahrespensums in sehr störender Weise unterbrechen, sondern dass, wie es in Österreich der Fall ist, das Schuljahr vor Beginn der Sommerferien geschlossen, das neue Schuljahr also unmittelbar nach Ablauf der Sommerferien eröffnet wird. Diese ganz naturgemässe und im Grunde selbstverständliche Anordnung hat bei uns bisher dennoch nicht durchgeführt werden können; aus Gründen, die — welcher Art sie auch immer sein mögen — jedenfalls weder auf dem schulpädagogischen

noch auf dem schulhygienischen Gebiete zu suchen sind, und die uns daher auch nicht von der Verpflichtung entbinden können, jene Forderung im Interesse des Zustandekommens einer erspriesslichen Schul- und Ferienordnung bis zu ihrem endlichen Durchdringen immer und immer wieder von neuem zu präsentieren.

Schriftliche Übungen in der Volksschule. Den Vorwurf agrarischer und klerikaler Kritik, dass die Schüler der Grossstadtschulen betreffs ihrer schriftlichen Leistungen hinter denen der einklassigen Schulen auf dem Lande zurückstünden, glaubt die Pädagog. Ztg. (1900, No. 40) keineswegs ganz zurückweisen zu dürfen. Sie findet den Grund davon in Folgendem: Während in mehrstufigen Klassen (also in einklassigen Schulen) der Lehrer fast in jeder Unterrichtsstunde gezwungen ist, die Kinder einen Teil der Stunde hindurch schriftlich zu beschäftigen, um unterdessen die andern Abteilungen mündlich zu unterrichten, hat sich nach unsern Beobachtungen in den einstufigen Klassen (mehrklassiger Schulen) die Praxis, in den meisten Gegenständen die volle Unterrichtsstunde zu mündlichem Unterricht zu benutzen, immer mehr eingebürgert. Ja von manchen Aufsichtsorganen und Schulleitern wird dies Verfahren direkt vorgeschrieben, und ein Lehrer, der sich beikommen liesse, etwa im letzten Teil der Stunde eine schriftliche Arbeit, in der die Ergebnisse des mündlichen Unterrichts fixiert werden, anfertigen zu lassen, könnte in den Verdacht kommen, dass er einer nicht berechtigten Bequemlichkeit huldige. Zweifellos hat dies zur Folge, dass in mehrklassigen Schulen in der Klasse selbst viel weniger geschrieben wird, als in wenigklassigen Anstalten, und dass deshalb die schriftlichen Leistungen in den mehrklassigen Schulen geringer sind, als man nach ihrer Organisation erwarten müsste.“ Auch spielen in mehrklassigen Schulen, fährt die Pädagog. Ztg. fort, „die sogenannten Reinschriften eine zu bedeutende Rolle. Hier wäre Beschränkung am Platze. Paradehefte sind nicht die besten Arbeitshefte. Die Kalligraphie bedeutet dabei mehr als Orthographie, Grammatik und Stilistik, Logik und Wissen. Kurze Niederschriften in sauberer Handschrift, bei denen auch der Kopf denken und nicht nur die Hand arbeiten muss, haben einen weitaus höheren Wert. Je weniger künstlerische Rhetorik, die in den obligaten Aufsätzen auch heute noch fungiert, dabei Anwendung findet, um so besser. Zusammenhängende Antworten auf einzelne Fragen, kurze Beschreibungen und Erzählungen, Wiedergabe kurzer Gedankenreihen, Inhaltsangaben, in den unteren und mittleren Klassen auch schriftliche Wiedergabe von auswendig gelernten Sätzen, Versen und Sprüchen, das sollte das wesentliche Übungsmaterial für die schriftliche Darstellung sein. Alles Geschraubte, Überreife muss dabei vermieden werden. Es schädigt die ungezwungene Ausdrucksweise ebenso sehr, als den Wahrkeits- und Schönheitssinn.“ Vor allem aber „sollte, was in wenigklassigen Schulen, in denen mehrere Abteilungen einer Lehrkraft anvertraut werden, durch die Verhältnisse erzwungen wird, in einstufigen Klassen aus methodischen Gründen ebenso konsequent beobachtet werden. In jedem dazu geeigneten Unterrichtsgegenstande muss auf mündliche Belehrung schriftliche Übung folgen. Erst dadurch haben die Kinder Gelegenheit nachzuweisen, dass sie den Lehrstoff klar und bestimmt aufgefasst haben und imstande sind, sich deutlich und sprachrichtig zu äussern. Wird diese Praxis auf allen Stufen konsequent angewandt,

natürlich mit den durch die Leistungsfähigkeit gebotenen Modifikationen, so muss in den acht Schuljahren eine Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck erzielt werden, mit der das praktische Leben auskommen kann."

Ansichten und Anregungen.

Lehrmittelfreiheit der Volksschüler in Fürth. Das Gemeindekollegium der Stadt Fürth hat die Einführung der Lehrmittelfreiheit an den Volksschulen beschlossen. Die Kosten werden auf 40000 Mk. geschätzt. Ausgeführt soll der Beschluss zunächst nur für die beiden untersten Klassen werden.

Schulkinderspeisungen in Mailand. Der Magistrat Mailands hat den Beschluss gefasst, in allen Volksschulen sämtliche Kinder, soweit sie nicht den besonders wohlhabenden Klassen angehören, unentgeltlich mit Mittagessen zu versehen. Die Speisung soll nicht Wohlthätigkeitssache, sondern soziale Erziehungssache sein. In diesem Winter hatten sich über 8000 Schüler dazu gemeldet. (Sollte der soziale Nutzen der Massregel nicht dadurch aufgewogen worden sein, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder ohne Not dem Elternhause entfremdet wurde?)

Vorträge für die heranwachsende Jugend in Berlin. Die Berliner Ortsgruppe des unter dem Ehrenpräsidium des Staatsministers Dr. Bosse stehenden Deutschen Vereins für Volkshygiene veranstaltete in diesem Winter eine Reihe von Vorträgen über Volkshygiene für die heranwachsende Jugend. Es wurden zehn Vorträge von je $1-1^1/_2$ Stunden gehalten. Der Zutritt war unentgeltlich. Zugelassen wurden Knaben und Mädchen im Alter von über 14 Jahren, gleichgiltig, ob sie Fortbildungs- oder höheren Schulen angehörten. Für die Geschlechter wurden die Vorträge getrennt gehalten.

Städtische Stotterkurse hat Schöneberg bei Berlin eingerichtet. Die in den Gemeindeschulen untergebrachten Kinder, die mit einem Sprachfehler behaftet sind, besuchen auf städtische Kosten einen Heilkursus, der von einem Arzt geleitet wird und in der Regel drei Monate bei täglich einstündigem Unterricht dauert. — Berlin folgt seiner Nachbarstadt vom 1. April d. J. ab nach.

Ein Bund gegen die Verrohung der Jugend hat sich in Jüterbog, veranlasst durch besorgniserregende Ausschreitungen, die seitens jugendlicher Personen in zunehmender Zahl vorkamen, unter Leitung des Bürgermeisters und des Oberpfarrers gebildet. Der Bund ist einig geworden, durch Verringerung der Schülerzahl in den Volksschulklassen (Vermehrung der Klassen und der Lehrkräfte), Errichtung von Spielplätzen und andere passende Mittel die Herbeiführung besserer Zustände anzustreben.

Über die gewerbliche Kinderarbeit sollen in Sachsen auf Anregung des Ministers des Innern auch die Lehrerkollegien ihr Urteil abgeben. Der Minister hält eine mässige Beschäftigung von Kindern insofern für berechtigt, als sie geeignet sei, an körperliche und geistige Thätigkeit zu gewöhnen, den Sinn für Fleiss und Sparsamkeit zu wecken und vor Müssiggang und andern Übeln zu bewahren. Nur dem Missbrauch müsse entgegengetreten werden. Die von der Reichsregierung zu erlassenden Vorschriften auf Grund der Gewerbeordnung sollten sich weder auf die häuslichen Verrichtungen, noch auf die Landwirtschaft erstrecken. Sonst aber sollten schulpflichtige Kinder

vom zwölften Jahre aufwärts, einschliesslich der Zeit, die Schule und Konfirmandenunterricht in Anspruch nehmen, höchstens neun Stunden täglich beschäftigt werden dürfen.

Volksbildungsbestrebungen in Frankreich. Nach der „Sozialen Rundschau“ bestehen in Paris gegenwärtig 15 „Volksuniversitäten“, in der Provinz mehr als 30. Die ältesten von ihnen sind höchstens zwei Jahre alt Die erste „Université populaire“ wurde von dem Volksschriftsteller Deherme, einem ehemaligen Schriftsetzer, gegründet. Die Anstalt besteht noch jetzt Die meisten gingen aus Vereinen und Korporationen hervor und werden von politischen Parteien unterstützt. Neuerdings beginnen auch die Klerikalen, Volkshochschulen zu begründen. Die erste, im Februar begründete, führt zum Unterschied von jenen Anstalten den Titel „Institut du peuple.“

Für die Zwangsfortbildung der schulentlassenen Jugend trat der III. allgemeine preussische Städtetag, der im Januar in Berlin versammelt war, mit grosser Mehrheit ein. Der erste Redner, Stadtschulrat Platen (Magdeburg), führte aus, dass die Einwände gegen die Zwangsfortbildungsschule bei näherer Prüfung sämtlich in sich zusammenfielen und sich als schöne Redensarten erwiesen. Ein schlagendes Beispiel für die unbedingte Überlegenheit der Zwangsfortbildung lieferten die einschlägigen Verhältnisse von Magdeburg. So lange der Besuch der dortigen Fortbildungsschulen freiwillig war, betrug die Schülerzahl trotz aller Bemühungen nur durchschnittlich 350. Die Zwangsfortbildungsschule dagegen umfasst 5000 Schüler. Und nicht nur, dass 4650 von diesen Jünglingen früher weniger unterrichtet blieben, sondern es seien zweifellos sehr viele verbummelt oder verwildert. Mit dem Odium des Zwanges habe es gar nichts auf sich; die Kinder der besseren Stände müssten meist noch weit länger die Schule besuchen und stünden dabei genau unter demselben Zwange. Nach den Magdeburger Erfahrungen übe der Besuch der Zwangsfortbildungsschule sogar eine sehr merkbare Rückwirkung aus auf das Wesen der Volbsschüler, die nahe vor dem Abgange von der Schule stehen. Diese Jungen, die sonst unter dem Vorgefühle, nun bald von der Fessel der Schule befreit zu sein, schon grosse Neigung zu allerhand Dummheiten zeigten, seien, seitdem sie wissen, dass der Schulzwang noch Jahre hindureh fortbesteht, weit vernünftiger und lenksamer geworden. Ebenso erfreuliche Beobachtungen mache man hinsichtlich der Pünktlichkeit des Schulbesuches. Bei der freiwilligen Fortbildungsschule betrug die Zahl der Fehlenden und Zuspätkommenden durchschnittlich 10 v. H., bei der Zwangsschule sei diese Ziffer bis auf und selbst noch unter 1 v. H. gesunken. — Der zweite Redner, der frühere Stadtschulrat Bertram (Berlin) trat im Gegensatz zu Platen für die freiwillige Fortbildungsschule ein. Doch fand er unter den folgenden Rednern, nach den vorliegenden Berichten zu urteilen, nur bei einem Unterstützung. Die Versammlung nahm schliesslich mit grosser Mehrheit den von Platen gestellten Antrag an: „Bei den gegenwärtigen volkswirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen bildet die gewerbliche Zwangsfortbildungsschule die wichtigste und wertvollste Veranstaltung für die schulentlassene Jugend, und ihre Einrichtung ist den Gemeinden dringend zu empfehlen.“

Lieb Vaterland, kannst ruhig sein! Hat da kürzlich einer die Entdeckung gemacht, dass die Ausbeutung der Kinder durch Erwerbsarbeit keine Eigentümlichkeit der Neuzeit sei, sondern auch bereits im Mittelalter

stattgefunden habe, und zieht nun daraus den weisen Schluss: Diese Thatsache ist wichtiger, als gewöhnlich angenommen wird, denn wenn man akuten Übelständen mit gesetzlichen oder polizeilichen Verboten zu Leibe gehen kann, so ist ein solches Verfahren chronischen Zuständen gegenüber jedenfalls nicht ohne weiteres möglich.“ (Vergl. Preuss. L.-Ztg. 29). Da hat sich also wieder einmal die Deutsche Lehrerversammlung umsonst bemüht. Es geht nichts über die Historie!

Die volkstümlichen Kunstausstellungen in Berlin, die vor drei Jahren mit so grossem Erfolge stattfanden, sind, hauptsächlich durch die Bemühungen des Malers Otto Feld und des Kunstschriftstellers Fritz Stahl, in diesem Winter wieder aufgenommen worden. Sie wollen in breiteren Schichten der Bevölkerung die Fähigkeit, darstellende Kunst zu geniessen, steigern, insbesondere das bieten, was der Besuch der Museen der arbeitenden Bevölkerung nicht bieten kann. Ausgestellt waren gegen 50 Bilder und plastische Werke, zum grossen Teil aus Privatbesitz hergegeben. Vertreten waren u. a. Ed. und Paul Meyerheim, Liebermann, Uhde, Leistikow u. s. w. Die Besuchsstunde wurde mit einer allgemein einführenden Ansprache begonnen; dann folgte die Erklärung der einzelnen Bilder. Die Kunstausstellung war an zwei Abenden der Woche geöffnet.

Gegen die allgemeine Volksschule wendet sich E. Ries in No. 3 der „Frankfurter Schulzeitung.“ Das Ansehen und Gedeihen der Volksschule, führt er aus, beruht nicht darauf, dass in den Unter- und Mittelklassen einige vornehme Bübchen oder Mädchen sitzen, sondern auf der Ausgestaltung ihrer Oberklassen, und darum sei es verfehlt, durch das System der „allgemeinen Volksschule“, das allerdings in Süddeutschland und Österreich noch als Überrest unentwickelter Schulverhältnisse bestehe, jene dadurch intellektuell zu entkräften, dass man aus ihnen die begabten Schüler um jeden Preis einer höheren Schule zutreibe. — Mit wohlfeileren Gründen ist wohl noch nie die allgemeine Volksschule bekämpft worden. Übrigens waren wir bisher der Meinung, die Schule sei der Schüler wegen da und nicht diese um jener willen.

Auf anderem Boden steht die Hamburger Lehrerschaft, die bei der kürzlich stattgefundenen Neuwahl der Bürgerschaft, des Hamburger Parlaments, jedem Kandidaten die Frage vorlegte: Sind Sie bereit, einen einheitlichen Schulorganismus schaffen zu helfen, in welchem jedes hamburgische Kind, soweit seine Anlagen reichen, die grösstmögliche Bildung ganz unabhängig von den Vermögensverhältnissen der Eltern sich erwerben kann?

An die Stelle der öffentlichen Osterprüfungen soll an den Gymnasien und Realschulen des Fürstentums Schwarzburg-Sondershausen jährlich ein Tag zu öffentlichen Schulstunden angesetzt werden. Es wird an diesem Tage den Eltern Gelegenheit gegeben, dem Unterricht, der durchaus seinen gewöhnlichen Gang nimmt, beizuwohnen und so einen Einblick in die tägliche Arbeit der Schule zu gewinnen.

Obligatorischer Tages-Fortbildungsunterricht in Berlin. Die Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin haben an den Magistrat den Antrag gerichtet, durch Ortsstatut einen Tages-Fortbildungsunterricht für solche junge Kaufleute im Alter von 14—16 Jahren einzuführen, die eine ausreichende Schulbildung nicht nachzuweisen vermögen. Zur Begründung wird darauf hingewiesen, dass am Abend die Lehrlinge infolge der anstrengenden Tagesarbeit meistens so ermüdet sind, dass für sehr viele der Abendunterricht wenig

fruchtbringend sei; dass ferner der schwache und unregelmässige Besuch lediglich in der Kurzsichtigkeit mancher Lehrherren seinen Grund habe, dem nur der Zwangsunterricht abhelfen könne. Endlich wird noch bemerkt, dass viele Detailgeschäfte gerade des Abends mit seinem besonders lebhaften Geschäftsverkehr ihre Lehrlinge schwer entbehren können.

Schulfürsorge in Charlottenburg. Der Charlottenburger Magistrat beantragt im neuen Stadthausplan, dass an den höheren Lehranstalten die Freistellen von 10 auf 15 v. H. erhöht werden — ferner, dass 840 Mk. bereit gestellt werden, um den Schülern und Schülerinnen der ersten Klassen der Gemeindeschulen einen einmaligen Besuch einer dramatischen Vorstellung zu ermöglichen — und endlich, dass 1200 Mk. eingesetzt werden zur Herrichtung einer Eisbahn für die Gemeindeschüler.

Die neu erschienene Charlottenburger Schulstatistik (Charlottenburger Statistik, herausgeg. vom statist. Amt der Stadt. 9. Heft) weist nach, dass 1899 und 1900 nur 39 bis 56% der Kinder der siebenklassigen Volksschulen aus den ersten Klassen abgingen, also nur dieser geringe Prozentsatz das Ziel erreicht hatte. 4,4 bis 7,1% erreichten nicht einmal die Oberstufe, d. h. die dritte Klasse. — Es wäre unrichtig, für diese Thatsachen, die auch aus andern Grossstädten vorliegen, das Schulsystem oder etwa gar den Unterrichtsbetrieb verantwortlich zu machen. Die starke Fluktuation der Arbeiterbevölkerung und der damit verbundene häufige Schulwechsel, sowie die übermässige Heranziehung der älteren Kinder zu erwerbsmässiger Beschäftigung erklären die Thatsache in genügender Weise.

Erste Hauptversammlung des Landesvereins preussischer Lehrerbildner. Von dem Vorstande dieses Vereins geht uns folgende Nachricht zu: Am 9. und 10. April d. J. wird der Landesverein preussischer Lehrerbildner seine erste Hauptversammlung abhalten. Folgende Vorträge sind dazu in Aussicht genommen: 1. Zur Neugestaltung der Lehrerbildung (Seminarlehrer Steinberg-Dramburg), 2. Die Ergebnisse der vorjährigen Seminarstatistik (Seminarlehrer Schoppe-Gütersloh), 3. Die Oberlehrerfrage (Seminarlehrer Hödtke-Köslin). — Es wird an die Mitglieder aller Provinzialvereine die dringende Bitte gerichtet, diese erste Hauptversammlung recht zahlreich besuchen zu wollen. Vorsitzender des Vereins ist Seminardirektor Waeber-Brieg und erster Schriftführer Seminarlehrer Wiese-Verden.

Personalien.

Am 5. März starb in Leipzig im 89. Lebensjahre der Universitätsprofessor Karl Biedermann. Der Verstorbene, der in erster Linie natürlich als Politiker, Gelehrter und akademischer Lehrer zu würdigen ist, hat sich auch Verdienste um die Pädagogik erworben. In seiner 1860 erschienenen Schrift „Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform“, einer der hervorragendsten auf dem Gebiete der Geschichtsmethodik, stellt er das kulturgeschichtliche Moment in den Vordergrund. Das Werk, das auch einen originellen Stufengang des Geschichtsunterrichts enthält, hat die Litteratur dieses Faches wesentlich beeinflusst. Schon früher, 1852, hatte B. eine sehr instruktive Schrift über „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung

des Lebens an die Schule“ unter dem Decknamen Karl Friedrich herausgegeben, durch welche die damals entstehende Bewegung für und gegen den Handarbeitsunterricht wesentlich mit bestimmt wurde.

An die Stelle der in den Ruhestand getretenen Berliner Stadtschulräte Bertram und Fürstenau wurden die Realgymnasialdirektoren Dr. Gerstenberg und Prof. Dr. Schwalbe, beide langjährige Mitglieder der Stadtverordnetenversammlung, gewählt. Der Letztgenannte steht auch in weiteren Kreisen als Naturwissenschaftler und Vorkämpfer der Realschule in hohem Ansehen. Seit vielen Jahren gehört er der Prüfungskommission für Mittelschullehrer und Rektoren in der Prov. Brandenburg an.

Seminardirektor Dr. Joh. Müller in Bautzen, der bekannte Forscher auf dem Gebiete der älteren deutschen Schulgeschichte, wird zum 1. April in gleicher Eigenschaft nach Dresden-Friedrichstadt versetzt.

Rektor Juds in Jarmen, Vorsitzender des Pommerschen Provinziallehrervereins und Herausgeber der „Pommerschen Blätter für die Schule und ihre Freunde“, wurde als Rektor nach Kolberg berufen.

Am 1. April tritt der Stadtschulrat und Königl. Bezirkskommissar Ludwig Bauer in Augsburg, der im 69. Lebensjahre steht, in den Ruhestand. B. ist als gemütvoller Dichter und Jugendschriftsteller namentlich in Süddeutschland weit bekannt.

Litteratur.

Neue Erscheinungen auf dem Gebiete des elementaren Rechnens.

Die Rechenlitteratur der Gegenwart hat mit derjenigen der Vergangenheit das eine gemein: sie ist reich an neuen Erscheinungen. Leider findet man darunter nur weniges, das sich über die Alltäglichkeit erhebt. Die kräftige und verheissungsvolle Strömung, die vor mehr als einem Jahrzehnt von Knilling, Kallas, Hartmann u. a. eingeleitet wurde, scheint im Sande zu verlaufen. — Der Rechenstoff ist sehr spröde; er verlangt scharfes Nachdenken, und das ist nicht jedermanns Sache. Aber soweit man auf eigene Forschung verzichtet und sich mit dem Althergebrachten begnügt, verengt sich der Gesichtskreis, geht der Blick auf das Ganze verloren. Graser, Diesterweg, Heuser, Grube — fast sollte man glauben, dass die grossen Gedanken mit ihnen gestorben wären! Zwar werden Beiträge genug geliefert; wer irgend ein Vorteilchen ausgedacht hat, fühlt sich berufen, eine neue Methodik zu schreiben, neue Apparate zu konstruieren und Rechenhefte dazu zu liefern. Aber alles Kleinware! Kein innerer Zusammenhang, kein wohlbegründetes Ganzes! Die grossen Gesichtspunkte fehlen; sie werden nur durch eingehende, geduldige, vorurteilslose Untersuchungen aus dem Wesen der Sache gewonnen. Oberflächlichkeit kennzeichnet zur Zeit die Arbeit auf dem Gebiete des Rechnens.

Eine Ausnahme, wenigstens in gewisser Hinsicht, macht

R. Knilling, Der Aufbau der naturgemässen Rechenmethode. 266 S. München und Leipzig, R. Oldenburg. 1899. Preis 4 Mk.

Dieser Band ist der II. Teil von des Verfassers „Naturgemässer Methode des Rechenunterrichts“ und zerfällt in drei Abschnitte, in denen die allgemeinen und besonderen rechenmethodischen Grundsätze, sowie die Veranschaulichungsapparate und Lehrmittel der „naturgemässen“ Rechenmethode behandelt werden. — Knilling stellt im ersten Abschnitte drei allgemeine Forderungen auf: der Rechenunterricht sei psychologisch, pädagogisch, praktisch. Der Inhalt des zweiten, besonderen Abschnittes ergiebt sich aus folgender Übersicht: Lehrziel: 1. Allgemeines Hauptziel des Volksschulrechnens — selbständigen und selbstthätigen Gebrauch der allgemeinen oder bürgerlichen Rechnungsarten. 2. Besonderes Hauptziel: a) des technischen

Rechnens — Rechenfertigkeit; b) des praktischen Rechnens — Vorbereitung für die Rechengeschäfte des Alltaglebens; c) des „scientifischen“ Rechnens — „Erzeugung eines möglichst vielseitigen Interesses, Weckung edlerer uneigennütziger Empfindungen, vor allem aber einer echten, wahrhaften Freude an der Natur und einer aufrichtigen liebevollen Teilnahme an den Bestrebungen, Werken und Schicksalen unserer Mitmenschen.“ Stoffwahl. Die Zahlen der natürlichen und gemessenen Einheiten und die bürgerlichen Rechnungsarten unter besonderer Berücksichtigung der technischen, praktischen und „scientifischen“ Stoffe. Lehrgang. Natürliche Stufenfolge der Zahlenräume, Rechenarten und Rechenoperationen. Die Rechenarten werden nacheinander geübt. Verschiedene, aber abgesonderte Übungen treten als „erfrischender Wechsel“ nebeneinander auf. Lehrverfahren. Von den „verschiedensten naturgemässen Lehrverfahren“, die „denkbar sind“, werden vor allem zwei unterschieden: ein kürzestes und ein lohnendstes. Das kürzeste beschränkt sich auf Vorzeigen und Vorsprechen des Lehrers und Nachsprechen des Schülers. Das lohnendste „benutzt alle Vorteile, welche Psychologie und Pädagogik dem Unterrichte nur immer gewähren können.“ Der III. Abschnitt enthält die Praxis in ihren Grundzügen.

Teils zustimmend, teils ablehnend verhalte ich mich dem reichen Gedankenmaterial gegenüber; nur zu etlichen Punkten kann ich hier Stellung nehmen. Der Unterricht sei psychologisch, pädagogisch und praktisch. Sind das drei gleichgeordnete, sich ausschliessende Forderungen? Ich meine, dass jeder psychologische Unterricht zugleich pädagogisch und der rechte pädagogische zugleich praktisch ist. Das Hauptziel des Rechnens möchte ich mit einer Ergänzung so umkehren: klare Erkenntnis der Zahlen, Grössen- und Sachverhältnisse als Mittel zur selbständigen Handhabung der Rechnungsarten. Allgemeine und besondere Haupziele nebeneinander zu stellen, ist widerspruchsvoll; neben dem einen Hauptziel giebt es nur noch Teilziele. Das Rechnen in ein reines, praktisches und scientifisches zu gliedern, lässt sich für die Volksschule schwer rechtfertigen. Vor allem ist der Ausdruck „scientifisch“ schief. Hier will Knilling die erziehliche Bedeutung des Rechnens damit andeuten. Wenn er diese Seite besonders hervorhebt, ist er im Rechte. Aber warum nennt er das Kind nicht beim Namen? — Der Stoffwechsel berücksichtigt „natürliche und gemessene Einheiten“ sowie die „bürgerlichen Rechnungsarten“. Diese Gliederung wäre vorzüglich, wenn sie die Zahl als Mass der natürlichen Dinge, der steten Grössen und Wertverhältnisse folgerichtig veranschaulichte. In dieser Hinsicht vermisse ich aber die nötige Klarheit und Schärfe. Aus lauter Gründlichkeit gerät Knilling in mancherlei Widersprüche. Der Lehrgang sei genetisch! Gewiss! Aber der seinige ist es nicht: sonst würde sein Streben streng darauf gerichtet sein, die Zahl in jener dreifachen Erscheinungsform nacheinander zu entwickeln und zu verwerten. Wohl aus den Dingen, nicht aber aus den gebräuchlichen Grössenwerten und Verhältnissen wird eine solche Ableitung zur Genüge methodisch versucht und gewonnen. — Wenn weiterhin Knillings Lehrverfahren dem Kinde von Haus aus zumutet, beispielsweise $4 + 1$, $2 + 3$ u. s. w. zu addieren und zwar in der ausgesprochenen Absicht, das Ergebnis selbständig finden zu lassen, ohne aber den Inhalt der 5 zuvor veranschaulicht zu haben, so ist das unter allen Umständen falsch. Wie darf man erwarten, dass das Kind etwas ganz Neues aus sich selbst findet! Alles Wissen beruht auf Apperception; alles Kennen ist Wiedererkennen. Erst muss die 5 in ihren Beziehungen zur 4, 3 u. s. w. dargeboten sein, ehe ich eine bezügliche Einsicht fordern darf. Psychologisch richtiger beginnt man im übrigen dann damit, von dem weiteren, noch weniger bekannten Gebiete in das engere, schon mehr bekannte herabzusteigen, also von der 5 zur 4, 3 . . . zu gehen, d. h. die Elementarübungen mit der Subtraktion einzuleiten. — Dass Knilling die Multiplikation und Division wenigstens bis auf den Kreis der 6 hinausschiebt, ist sehr richtig. Nur darf man diese Massnahme nicht aus dem Wesen der fraglichen Operationen ableiten wollen; sie kann nur mit dem Hinweis auf psychologische Gesetze verteidigt werden. Irreleitend ist die Auffassung, dass die Multiplikation eine verkürzte Addition wäre. Knilling schleppt sich mit diesem weitverbreiteten Vorurteile allerwärts herum und kommt deshalb schliesslich zu der schiefen Behauptung, dass Aufgaben mit gebrochenem Multiplikator — Divisionen wären. Hier sowohl als bei der Division schreitet er nicht bis zum Wesen der Sache vor; ebenso, wenn er behauptet, dass es ausser Enthaltensein und Teilen noch andere Divisions-

formen gäbe. — Unverständlich ist mir auch, wie er einmal ausschliesslich das Nacheinander zum obersten Grundsatze seiner Stoffanordnung machen und sodann dicht daneben fordern kann: „Auf jeder Stufe unsres Lehrganges sind mehrere verschiedene, aber von einander abgesonderte Übungen, Rechenarten u. dgl. zu entwickeln.“ Entweder das eine oder das andere! — Sein „kürzestes“ Lehrverfahren „beschränkt sich ausschliesslich auf die Erlernung der Rechenfertigkeit“ durch Vormachen, Erklären, Vor- und Nachsprechen reiner Zahlenverhältnisse, verzichtet also auf angewandte Aufgaben. Es soll bei den Schwachen und Schwächsten angewandt werden. Ich muss Kn. insofern recht geben, als bei minderwertigen Kindern durch dieses mechanische Verfahren in einem gewissen Umfange äusserlich mehr erreicht wird als durch fortgesetzte Anschauungs- und Denkübungen; aber die Erfahrung hat mich auch überzeugt, dass das oberflächliche Ergebnis nur wenig Wert, kurzen Bestand, vor allem keine bildende Kraft hat. Scheinerfolge dürfen uns nicht blenden und verleiten. Gerade bei jenem Schülermaterial müsste das „lohnendste“ Verfahren, das alle psychologischen Hilfen benutzt, angewandt werden. Und ausserdem: was soll etliche Rechenfertigkeit mit reinen Zahlen, wenn es an der praktischen Anwendung fehlt? Jedenfalls ist die Meinung sehr anfechtbar, dass „das Verständnis der angewandten praktischen Aufgaben sich unsrem Schüler (nämlich dem schwachen und schwächsten! B.), sobald er einmal in das werkthätige Leben mit seinem Handel und Verkehre eingetreten ist, von selbst erschliessen wird.“ Dieser irrigen Meinung schreibe ich es zu, dass Kn. das bürgerliche Rechnen überhaupt zu stiefmütterlich behandelt, und doch zeichnet er sich vor den meisten Methodikern der Gegenwart durch die Erkenntnis aus, dass es hier vor allem auf die Erfassung der Sachverhältnisse ankommt. Warum zieht er nicht die Konsequenzen? Die Sach- und Wertverhältnisse müssen doch auch in Zahlen gefasst und schlussmässig aufeinander bezogen werden! Das aber will methodisch veranschaulicht, gelernt und geübt sein. Aus der Vernachlässigung dieses Kernpunktes erklären sich die wenig befriedigenden Ergebnisse des heutigen Schulrechnens. — Ich verweise schliesslich noch auf Knillings Bruchrechnen, das meinen Ansichten im Prinzip am meisten entspricht. Die Bruchzahlen und Operationen entwickelt er schrittweise aus der Zerlegung steter Grössen oder Kontinuen. Rechenmethodiker und Lehrer möchte ich nachdrücklich auf die bezüglichen Ausführungen und Beispiele Knillings verweisen. Auf diesem Gebiete giebt es noch viel zu lernen; denn was man jetzt Bruchrechnen nennt, ist ein Mechanismus, der an Geistlosigkeit seinesgleichen sucht. — Eine eingehende Besprechung dieses wichtigen Kapitels muss auf eine besondere Gelegenheit verschoben werden. — Trotz aller Ausstellungen halte ich die vorliegende Schrift für sehr beachtenswert und empfehle ihr Studium angelegentlich.

Während Knilling sichtlich bemüht ist, die Methode des Rechnens auf psychologischer Grundlage und von innen heraus einheitlich zu entwickeln, an Stelle von Stückwerk ein Ganzes zu setzen, befleissigt man sich auf anderer Seite nunmehr schon zwei Jahrzehnte lang, dieses Schulfach von möglichst äusserlichen, untergeordneten Gesichtspunkten aus abzuurteilen und zu gestalten. Dahin gehört „Vereinfachung des Rechenunterrichts“. Auf diesem Boden steht auch:

A. Braune (Kreisschulinspektor †), Der Rechenunterricht in der Volksschule. 4. Aufl. 193 S. Halle a/S. H. Schroedel. 1898. Preis 2,50 Mk., geb. 3 Mk. — Inhalt: 1. Kurzer Rückblick auf die Geschichte des Rechnens. 2. Amtliche Bestimmungen. 3. Allgemeine Fragen (Rechenabteilungen und Verteilung des Rechenstoffes, Anschauungsmittel, Schülerhefte, Grundlegende Rechenübungen, Kopf- und Tafelrechnen). 4. Spezielle Methodik.

Der geschichtliche Rückblick zeigt kurz und bündig den inneren Zusammenhang in der Entwicklung und Ausbildung des elementaren Rechenunterrichts. Braune eignet sich hierbei die auf Quellen gestützte Auffassung und Darstellungsweise des Referenten an (cf. Beetz, Typenrechnen, S. 58—72), ohne sich auf seine Vorlage zu berufen. Auch sonst bietet das Büchlein keine neuen Gedanken. Es schlägt im grossen und ganzen den Weg Hentschels ein; indessen empfiehlt es sich diesem gegenüber durch seine gedrängte und treffliche Kürze. Für ein methodisches Handbuch aber ist es zu dürftig und zu flach, besonders in der Hand des Seminaristen und angehenden Lehrers. Nur der erfahrene Schulmann hat an ihm wegen der übersichtlichen Stoffgliederung sowie der auf das Notwendigste gerichteten Stoffwahl

einen recht praktischen Leitfaden. Wenn aber Braune mit Steuer u. a. glaubt, eine „Vereinfachung des Rechnens“ durch äusserliche Beschränkung des Stoffes zu erzielen, so stimme ich ihm nur mit viel Vorbehalt bei. Die rechte Vereinfachung ist allein dadurch zu bewirken, dass das Kind auf wirklich anschaulichem Wege in das Wesen der Sache eingeführt, nicht aber, wie es B. thut, durch mechanische Regeln und ganz fremdartige Übungen im Bruchrechnen unterwiesen oder durch äusserliches, oberflächliches Verfahren mit den bürgerlichen Rechnungsarten bekannt gemacht wird. Das objektive und subjektive Sein der Zahl in den Dingen, Grössen und Verhältnissen, d. h. was sie in der Aussenwelt ist und wie sie sich in der Innenwelt gestaltet, das musste Braune in erster Linie denen erklären, deren methodische Führung er übernimmt. Aus sich selbst heraus muss sich das Rechnen verjüngen und vereinfachen. Von wem anders aber soll Hilfe kommen, wenn nicht von Männern, die wie Braune durch anerkannte Tüchtigkeit zuerst dazu berufen waren!

Speziell für das Seminar berechnet sind die Werke von Lichtblau u. Wiese und die von Genau u. Tüffert, jenes eine neue Erscheinung, dieses bereits in sechster Auflage erscheinend. Wenden wir uns gleich zu ihnen.

W. Lichtblau u. B. Wiese (Seminarlehrer), Rechenbuch für Lehrerseminare. 2 Teile (206 u. 224 S.). Breslau. Ferd. Hirt. Preis 1,50 u. 2 Mk.

Der I. Teil verfolgt ein doppeltes Ziel: einmal bietet er den Rechenstoff für die 3. Seminarklasse; sodann will er ein praktischer Wegweiser für das Rechnen in der Volksschule sein. Diese beiden Zwecke lassen sich vereinigen, weil in der untersten Seminarklasse mit Recht das Hauptgewicht auf eine vertiefende Wiederholung des in der Volksschule behandelten Rechenstoffes gelegt wird. Jene beiden Zwecke müssen aber auch vereinigt werden, weil das Verfahren im Seminar, besonders nach Anordnung, Darbietung und Vertiefung des Stoffes, mustergiltig für den künftigen Elementarunterricht sein soll. Der II. Teil, für die 2. und 3. Klasse berechnet, beachtet die Bedürfnisse des Seminars an sich. — Massgebend bei der Stoffwahl waren den Verfassern die allgemeinen Leistungen für preussische Lehrerseminare, deren Forderungen eher über- als unterboten werden. Inhalt des I. Teils: Zahl, Zahlzeichen und Zahlsystem; das Rechnen mit zweifach benannten Zahlen; die Dezimalbruchrechnung; gemeine Brüche; die bürgerlichen Rechnungsarten (einschliesslich Wertpapier- und Wechselrechnung, sowie das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln). Inhalt des II. Teils: Die vier Grundrechnungsarten mit allgemeinen Zahlen (positiven, negativen, algebraischen Zahlen); Potenzen und Wurzeln; Logarithmen; Gleichungen 1. und 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten; Exponential- und diophantische Gleichungen; arithmetische und geometrische Progressionen und die auf ihnen beruhenden Prozentrechnungen u. s. w. Die Darbietung ist äusserlich klar. Das Normalverfahren wird an Beispielen festgestellt, und die arithmetischen Lehrsätze werden daraus entwickelt. In gebotenen Fällen sind auch Beispiele für abgekürztes Verfahren und Hinweise auf allerlei Rechenvorteile beigegeben. Der sich jedesmal anschliessende Übungsstoff bildet eine fast überreiche, aber wohlgeordnete Sammlung von meist gut gewählten Aufgaben. — Der zweite, mehr wissenschaftliche Teil hat mir in seinem elementaren Gewande besonders gut gefallen. Wenn ich entsprechende Lehrmittel für Gymnasien und Realanstalten zum Vergleiche heranziehe, dann könnte ich die Seminaristen, die auf diesem Wege in die Arithmetik eingeführt werden, vor jenen Schülern fast beneiden. Nur das eine ist zu bedauern: die voraufgegangene Arbeit hat den Grund nicht so gelegt, wie es sein sollte! Mit der äusseren Form zwar kann man sich durchweg einverstanden erklären; aber die tiefere Auffassung und Bearbeitung des Stoffes selbst lässt viel zu wünschen übrig, und in dieser Hinsicht ist auch die Methode des I. Teils für den künftigen Lehrer nichts weniger als vorbildlich. Ich sehe von Kleinigkeiten ab, z. B. dass das Komma als Hilfszeichen für das Abteilen grösserer Zahlenreihen benutzt wird. Auch möchte ich nicht tadelnd hervorheben, dass der Multiplikator links neben den Multiplikandus gesetzt wird. Wer bestrebt ist, nur durch die Form die sachliche Auffassung zu begünstigen, wird dieser Anordnung immer wieder unwillkürlich zuneigen. Was ich aber rügen muss, ist die oberflächliche Auffassung der Zahlbegriffe, der Operationen und des angewandten Rechnens, was eine tiefere Einsicht in den Elementarunterricht dieses Faches ausschliesst. Da dieser Fehler

auch von dem Rechenwerke Genaus u. Tüffers gilt, verschiebe ich die Erklärung und Begründung meines Urteils bis auf die Besprechung des zuletzt genannten Buches.

Fr. Schilling, Dr. phil., Kurzes Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens in systematischer Darstellung mit angeschlossener Aufgabensammlung. Für Realschulen, Seminare, höhere Bürger- und Fortbildungsschulen. Heft I — III. Leipzig und Frankfurt a./M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Inhalt: Grundrechnungsarten und Schlussrechnung (1. Heft), Prozentrechnung (2. Heft), Termin- und Mischungsrechnung (3. Heft). Diese Gliederung bedeutet eine zweckmässige Vereinfachung. Dass die Termin- und Mischungsrechnung besonders auftreten, lässt sich aus inneren Gründen rechtfertigen. Warum fehlen Aufgaben für Wechsel- und Wirtschaftslehre, sowie für das soziale Versicherungswesen? Der organisch gegliederte, gesichtete Stoff wird in der Hand des Lehrers zu einem brauchbaren Leitfaden für das Was, weniger für das Wie. In dieser Einschränkung können es auch Seminaristen als zweckmässiges Repetitions- und Übungsbuch gebrauchen. — Der Versuch, die eingekleideten Aufgaben gruppenweise verwandten Sachgebieten zu entnehmen, ist zu einseitig und zu weit getrieben; fast alle Übungsbeispiele sind der Braunkohlengewinnung und -verwertung entnommen.

R. Göhler, Decimalzahlen und Brüche im Rechenunterricht der Volksschule. Skizzen zur methodischen Behandlung dieser Zahlen sowie Aufgaben für das Kopfrechnen. 63 S. Leipzig, Alfr. Hahn.

Göhler „redet nicht mehr von Decimalbrüchen, sondern betrachtet das Decimalsystem als Fortsetzung des dekadischen Systems nach unten; demgemäss hat auch das Rechnen mit Decimalzahlen nichts mehr mit der Bruchrechnung zu thun; es geht dieser voraus und schliesst sich unmittelbar an die Behandlung der ganzen Zahlen an. Wenn nun auch die Decimalzahlen durch unser Mass-, Gewichts- und Münzsystem an Ansehen ausserordentlich gewonnen haben, so sind doch die Brüche dadurch nicht bedeutungslos geworden.“ Göhler macht einen ehrlichen, erfreulichen Versuch, sich den widersinnigen Mechanismus mit allem Regelkram im Bruchrechnen vom Halse zu schaffen. Allein er umgeht nur die Schwierigkeit, statt sie zu heben. Der Grund davon ist auch hier wieder in einer einseitigen, oberflächlichen Auffassung zu suchen. Die Veranschaulichung der Decimalbrüche auf das Zahlentystem gründen, heisst die Sache am verkehrtesten Ende anfassen. Ebenso falsch ist es, die allgemeinen Brüche aus Zahlmassen abzuleiten. „Der eine teilt Kuchen und Äpfel, ein anderer Linien, und ein dritter glaubt an der Kreisteilung die Entstehung der Brüche am besten zeigen zu können. Statt dieser Dinge werden hier sofort Zahlen, und zwar benannte Zahlen, geteilt. Nachdem die Schüler schon jahrelang mit Zahlengrössen gearbeitet haben, sollte es anderer Veranschaulichungsmittel nicht bedürfen.“ So ganz einfach ist die Sache denn doch nicht. Der Bruch ist ein Zahlenverhältnis, das entweder einen Grössenwert oder eine Rechenfunktion bezeichnet. Er muss deshalb aus Grössenwerten und Rechenoperationen abgeleitet werden. Jedes hierbei inbetracht kommende Mass ist ein Kontinuum, also das Gegenteil der Zahl oder diskreten Grösse; es wird erst durch Zerteilung in ein Diskontinuum oder eine Zahl verwandelt, und in diesem Vorgange gerade enthüllt sich das Wesen des Bruches. Göhler kennt diese Grundlage nicht und weiss deshalb auch mit den gebrochenen Funktionszahlen nichts anzufangen, meint vielmehr, dass Multiplikator und Divisor immer nur ganze Zahlen wären. Wenn 6 kg einer Ware 20 Mk. kosten, so gelten 18 kg ein Dreifaches ($3 \times$), 2 kg ein Drittel ($\frac{1}{3} \times$), 4 kg 2 Drittel ($\frac{2}{3} \times$) des Wertes. Wer da behauptet, dass in diesen drei Fällen ein wesentlicher Unterschied der Operation wäre, etwa deshalb weil das Ergebnis dort steigt, hier fällt, der verkennt das Wesen des Bruches und der Multiplikation völlig. Aus der falschen Auffassung des Buches folgt ebenso auch der Irrtum, dass die Decimalzahlen nichts mit der Bruchrechnung zu thun hätten. Die absteigenden Decimalen ergeben sich, wie alle Brüche, aus der Teilung von kontinuierlichen Grössenwerten und können nur auf diesem Wege gewonnen und veranschaulicht werden. Als besonderer Fall der Allgemeinheit aber sind sie den allgemeinen Brüchen nicht vor-, sondern nachzusetzen. (Fortsetzung folgt.)

Gotha. K. O. Beetz.

Physik und Chemie.
(Schluss.)

Die Elektrizität, ihre Erzeugung, praktische Verwendung und Messung, mit 54 Abbildungen. Für Jedermann verständlich kurz dargestellt von Dr. Bernh. Wiesengrund. 4. veränd. Aufl., teilweise bearbeitet von Prof. Dr. Kussner. 80 S. Frankfurt a. M., Bechhold. Pr. 1 Mk.

Eine populäre Darstellung des Wichtigsten aus der Lehre von der Elektrizität. Selbstverständlich konnte in Rücksicht auf den Leserkreis, für den die Schrift bestimmt ist, von einer eingehenden, ausführlichen Bearbeitung nicht die Rede sein, da eine solche doch ein tieferes Verständnis für die behandelte Materie erfordert, als bei dem Laien vorausgesetzt werden kann. Wem es aber nur darauf ankommt, sich über Dynamomaschinen, Transformatoren, Akkumulatoren, Röntgenstrahlen, Nernstsche Lampe, und wie sonst die Errungenschaften auf diesem Gebiete alle heissen mögen, oberflächlich zu unterrichten, dem sei das Büchlein aufs beste empfohlen.

Die Lehre vom Licht. Von E. Schurig, Seminaroberlehrer. Mit 44 Figuren im Text. 90 S. Leipzig, Walter Möschke, 1898. Pr. 1,75 Mk.

Vorliegendes Werk enthält in einer Anzahl Lektionen dasjenige aus der Lichtlehre, was etwa in gehobenen Volksschulen, Bürgerschulen oder ähnlichen Anstalten bewältigt werden kann. Das Buch unterscheidet sich von andern derartigen Darbietungen vorteilhaft dadurch, dass es Gewicht auf eine eingehende Begründung der einzelnen Erscheinungen legt. Zu diesem Zwecke musste die Äthertheorie berührt werden; doch sind die Erörterungen aus diesem Gebiete in so anschaulicher Weise gehalten, dass das Verständnis derselben den Kindern der oberen Klassen in den genannten Schulen keine Schwierigkeiten bieten dürfte.

Chemische Vorgänge in der Natur, in wichtigen Gewerbszweigen und im Haushalt des Menschen. Ein Merk- und Wiederholungsbuch für Schulen. Von Max Hübner. Mit 13 Abbild. Breslau, E. Morgenstern, 1898. Pr. 40 Pf.

Verfasser bringt in dem kleinen Werke eine gut zusammengestellte Sammlung solcher chemischer und teilweise physikalischer Vorgänge aus unserer alltäglichen Umgebung, deren Erklärung von Rechtswegen jedermann geläufig sein sollte. Aber wie traurig steht's nach dieser Hinsicht noch bei dem weitaus überwiegenden Teile unsers Volkes! Sicher trägt auch die Schule (höhere wie niedere) einen Teil der Schuld; jene, weil man vor lauter gelehrtem Formelkram nicht Zeit fand, die Praxis des Lebens genügend zu berücksichtigen; diese, weil die Naturwissenschaften trotz der Allgem. Bestimmungen heute doch noch teilweise Aschenbrödel in der Schule sind. — Das vorliegende Buch will dazu beitragen, dass diesem Übelstande abgeholfen werde. Es bietet etwa den Stoff, der in einer 7—8stufigen Volksschule durchzuarbeiten ist. Verfasser weist im Vorwort darauf hin, dass das Buch auch für mittlere und höhere Mädchenschulen bestimmt ist. Die ganze Arbeit ist in zwölf Abschnitte gegliedert; von einigen derselben mögen die Überschriften genannt sein: Der Kohlenstoff, Heiz- und Leuchtstoffe. Die wichtigsten Salze. Thon und Thonwaren. Von den Nährstoffen des Menschen und von der Zubereitung und Konservierung der Nahrungsmittel. Gärung und Gärungsgewerbe. Gerben und Färben. Wie schon hieraus ersichtlich, wird in dem Buche das Hauptgewicht nicht auf die Experimente in der Schulstube sondern auf die Erscheinungen in der Natur und auf die Anwendung der Chemie in der Technologie gelegt. Soll allerdings den Kindern erst das rechte Verständnis für all die in dem Buche berührten Vorgänge aufgehen, dann ist es notwendig, dass ebenso wie in der Botanik auch in der Naturlehre Exkursionen gemacht werden, auf denen die Gasanstalt, die Spiritusbrennerei, der Kalkofen und was sonst zu erreichen ist, aufgesucht werden. Mühe und Umstände macht's allerdings, aber es lohnt sich auch.

Vorschule der anorganischen Experimentalchemie und der qualitativen Analyse mit Berücksichtigung der Mineralogie. Für Schüler höherer Lehranstalten, sowie zum Selbststudium bearbeitet von Dr. C. Richard Schulze. Dessau u. Leipzig, Rich. Kahle. Pr. 2,50 Mk.

Verfasser bringt in seinem Buche wesentlich mehr, als man sonst in einer „Vorschule" zu suchen geneigt ist. Er betont vorwiegend die Bedeutung der Chemie für das praktische Leben und legt darum grosses Gewicht auf die Analyse, dem Charakter des Buches entsprechend natürlich nur auf die qualitative. Die einzelnen

Versuche, 532 an der Zahl, sind so ausführlich erläutert, dass es auch einem weniger geübten Experimentator nicht schwer fallen dürfte, an der Hand des Buches sämtliche Versuche vorzuführen. Wo es angängig war, hat der Verfasser sowohl auf gewisse Vorteile hingewiesen, durch die das Gelingen eines Experiments gesichert wird, als auch auf die Gefahren aufmerksam gemacht, die durch eine Unachtsamkeit oder Unkenntnis herbeigeführt werden können. Durch eine Anzahl von Abbildungen wird das Verständnis der Wirkungsweise einzelner Apparate wesentlich gefördert. Alles in allem gehört das Buch zu den empfehlenswertesten auf dem Gebiete der Chemie und dürfte bei seinem mässigen Preise manchem willkommen sein, dem grössere Werke, wie z. B. das Arendtsche, zu kostspielig sind.

Magdeburg. Gerike.

Litterarische Notizen.

Das im Februar herausgekommene „Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins für 1901“ (Berlin u. Leipzig, J. Klinkhardt) enthält die Bilder und Biographien von Karl Melchers, dem im März v. J. nach schweren Leiden entschlafenen langjährigen Vorsitzenden des Bremischen Lehrervereins, und Karl Lehmann, dem vor kurzen zurückgetretenen Vorsitzenden des Rheinischen Provinziallehrervereins. Dankenswert ist ferner eine Zusammenstellung der „Veranstaltungen und Einrichtungen zu Gunsten militärpflichtiger Lehrer“ von H. Reishauer (S. 251—257). Der Vereinsstatistik entnehmen wir, dass der Deutsche Lehrerverein Ende 1900 in 44 Verbänden, die sich in 2586 Einzelvereine gliederten, 82,739 Mitglieder zählte, 2488 Mitglieder mehr als im Vorjahre. — Das im Auftrage des Geschäftsführenden Ausschusses von H. Gallee herausgegebene Jahrbuch ist für jedes Mitglied des Vereins von höchstem Interesse, für jeden Vereinsleiter unentbehrlich.

J. Tews behandelte das 2. Vereinsthema „Volksbildung und sittliche Entwickelung“ in einem im Posener Lehrerverein gehaltenen Vortrage, den die „Preussische Lehrerzeitung“ und die „Pädag. Zeitung“ veröffentlichten.

Der Vorstand des Braunschweigschen Landes-Lehrervereins empfiehlt für die Bearbeitung des 2. Vereinsthemas ausser der Abhandlung von v. Sallwürk im Januarhefte der „D. Sch.“ folgende Schriften: 1. Rudeck, Geschichte der öffentlichen Sittlichkeit in Deutschland (Jena, Costenoble. 1897. 10 Mk.), 2. Bauer, Charakter und Bildung (Flensburg, Huwald. 1897. 0,80 Mk.), 3. Rickert, Der Anteil der Volksbildung an der sittlichen Entwickelung des Volkes (Bericht über die Versammlung des Vereins für Verbreitung von Volksbildung 1900), 4. Kuno Fischer, Das Verhältnis zwischen Willen und Verstand im Menschen (Heidelberg, Winter. 1896. 1 Mk.).

No. 21 der „Sozialen Praxis“ bringt an seiner Spitze sehr beachtenswerte „Vorschläge zum Entwurf eines Gesetzes gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft“ von K. Agahd (Rixdorf).

Das auf Veranlassung des „Redakteurverbandes pädag. Zeitschriften“ bearbeitete „Bücherverzeichnis für Kreislehrerbibliotheken u. s. w.“ ist erschienen und kann vom Verleger, E. Wunderlich in Leipzig, gegen Einsendung von 40 Pf. bezogen werden.

Neu erscheinen: „Der Privatlehrer. Zeitschr. für das Privatlehrertum deutscher Zunge und für Reformpädagogik“, hrsg. von A. Meyer-Wellentrupp (München, Wenger. Jährl. 12 Nrn. zu 3,60 Mk.), und „Die Lehrmittel der deutschen Schule. Mitteilungen, Ratschläge und Beurteilungen“, hrsg. von Dr. F. Priebatsch (Breslau, Priebatsch. Jährl. etwa 8 Nrn. zu 3 Mk.). Letztere Zeitschrift wird bis auf weiteres auch der „Schles. Schulztg.“ kostenlos beigelegt. — Oberlehrer Dr. Kemsies und Nervenarzt Dr. Hirschlaff in Berlin beabsichtigen die Herausgabe einer volkstümlichen pädagogischen Reformzeitschrift für Eltern und Lehrer unter dem Titel: „Das Kind von der Geburt bis zur Wahl des Berufs“. Die Halbmonatsnummer soll nur 10 Pf. kosten. — Ihren zweiten Jahrgang begannen: „Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten“, hrsg. von Dr. Becker, Dr. Hoffmann und Dr. Wilder-

mann (Köln, Bachem. Jährl. 8 Mk.), und „Jüdische Turnzeitung“, hrsg. von H. Jalowicz und M. Zirker (Berlin, Poppelauer. Preis jährl. 2 Mk.).

Das letzte Weihnachtsverzeichnis der vereinigten Jugendschriften-Prüfungsausschüsse wurde in 59000 Stück verbreitet. Hamburg und Berlin hatten daneben eigne Verzeichnisse herausgegeben. Auch die Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins folgte dem deutschen Vorbilde.

Auf Veranlassung des Altonaer Ausschusses erschienen: „Neue Quellen. Aus neueren deutschen Dichtern“ (Berlin, Schuster u Löffler. Pr. geb. 2 Mk.) und „Erzählungen des rheinischen Hausfreundes. Neue Folge des „Schatzkästleins“ von Hebel (Halle, Hendel. Preis 50 Pf., geb. 75 Pf.).

Vom Kuratorium der Wiener Pestalozzi-Stiftung wurde ein Preis von 600 Kronen ausgesetzt für die beste Bearbeitung einer Volksschrift in erzählender Form über „J. H. Pestalozzi, sein Leben und sein Wirken als Volksmann und Bahnbrecher auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts“. Die Arbeiten sind bis 1. Januar 1903 an Oberlehrer Holczabek in Wien einzusenden.

Der Evang. Diakonieverein (Leiter: Prof. D. Dr. Zimmer in Zehlendorf bei Berlin) schrieb einen Preis aus für die Bearbeitung des Themas: „Die Entwickelung des religiösen Lebens im Kinde und die daraus zu ziehenden Folgerungen für Erziehung und Unterricht“. Preis: eine Reise ins heilige Land unter sachkundiger Leitung. Termin der Einsendung: 1. April 1903.

Paul Deussen, der bekannte Forscher auf dem Gebiete der indischen Religionsphilosophie an der Universität Kiel, hat soeben seine „Erinnerungen an Friedrich Nietzsche“ bei F. A. Brockhaus in Leipzig (mit Porträt und 3 Briefen Nietzsches in Faksimile. Preis geh. 2,50 Mk., geb. 3,50 Mk.) veröffentlicht. Das „Problem Nietzsche“ ist eins der interessantesten und wichtigsten, die der Psychologie gestellt werden können. Es erregt deshalb auch das Nachdenken und die Wissbegier immer weiterer Kreise. Mit Freuden ist jeder Beitrag zu begrüssen, der uns einen klaren Einblick in den Werdeprozess der so eigenartigen Gedankenwelt Nietzsches ermöglicht, Paul Deussen ist Mitschüler des unglücklichen Philosophen in Pforta und sein Studiengenosse in Bonn gewesen. Beide umschlang von der Schulzeit an ein Band aufrichtiger, inniger Freundschaft, die im persönlichen und brieflichen Verkehr ihren Ausdruck fand. So manche an sich unscheinbare Thatsache teilt uns Deussen mit, die dadurch interessant und wichtig wird, dass sie uns Nietzsche menschlich näher bringt. Wir werden auf Züge seines Wesens hingewiesen, die sonst leicht übersehen werden können. Deussens „Erinnerungen“ sind eine höchst wertvolle Ergänzung der Nietzsche-Biographie, die Frau Dr. Förster-Nietzsche zu veröffentlichen begonnen hat. Daher sei das Buch, dieses schöne Dokument einer Freundschaft über das Grab hinaus, allen denen angelegentlichst empfohlen, die in dem „Fall Nietzsche“ ein Problem von grossem wissenschaftlichem Interesse erblicken (Dr. O. Gramzow.).

Der II. Band der von Chr. Ufer herausgegebenen „Internationalen pädagogischen Bibliothek“ enthält das umfangreiche Werk eines italienischen Pädagogen: „Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels“ von G. A. Colozza, Professor an der Königlichen Turnlehrerinnenbildungsanstalt in Neapel, übersetzt und durch Zusätze und Anmerkungen ergänzt von Chr. Ufer (272 S. Altenburg, O. Bonde). Mit Recht weist der deutsche Herausgeber im Vorworte darauf hin, dass das vorstehende Werk eine Lücke auch in unserer deutschen pädagogischen Litteratur ausfüllt. Von den wenigen Schriften über das Spiel, die wir neben zahlreichen Spielbüchern besitzen, behandelt nicht eine dieses Thema in wirklich erschöpfender Weise. Insbesondere werden in keiner die psychologische und die pädagogische Seite gleichmässig berücksichtigt. Das Werk Colozzas bespricht 1. die Psychologie des Spiels, 2. die Würdigung, die ihm in der Geschichte der Pädagogik zuteil geworden ist, und 3. seine pädagogische Bedeutung. Die Ausführungen des italienischen Autors, die durch Ufer vielfach ergänzt, zumteil auch berichtigt werden, sind belehrend und interessant. Voran gehen zwei Einleitungen: die eine, kritische, von dem bekannten Vertreter der Pädagogik an der Universität Neapel, Professor Nicolo Fornelli, die andere von Ufer, der das Verhältnis der Ansichten Colozzas zu den später erschienenen hervorragenden Werken von Prof. Karl Groos (Basel): „Die Spiele der Tiere“ (1896) und „Die Spiele der Menschen“ (1899) bespricht. Die „Internationale pädag. Bibliothek“ Ufers verspricht, ein Sammelpunkt für die Be-

strebungen zu werden, die darauf ausgehen, der jetzt vielfach noch von philosophischen und theologischen Meinungen beeinflussten Pädagogik durch Erforschung des Kindeslebens, wie es thatsächlich ist, eine exakte Grundlage zu geben.

Der „D. Sch." ging ferner zu: „Fünf Kapitel zur Frage der Schulleitung. Mit Berücksichtigung Nürnberger Verhältnisse. Zwei ideal gerichteten Pädagogen: Peter Zillig in Würzburg und Otto Ernst in Hamburg gewidmet" (98 S. Erlangen, Jacob. 1901. Preis 1 Mk.). Das Schriftchen, ein Abdruck aus der frisch redigierten und sichtlich ein hohes Ziel erstrebenden „Neuen bayrischen Lehrerzeitung", verdient nicht, in der Broschüren-Sintflut unserer Tage — „Sündflut" müsste man schreiben — unterzugehen. Wie es um die lokale Unterlage des Schriftchens steht, kann der Beurteiler, dem die Nürnberger Schulverhältnisse unbekannt sind, nicht entscheiden. Er steht dem Verfasser in seinem Kampfe gegen Pedanterie und Bureaukratismus mit voller Sympathie zur Seite; dennoch will ihm scheinen, als ob jener in der nervösen Ungeduld, die den Idealisten der Gegenwart kennzeichnet, auch da nur gar zu leicht Dummheit oder Bosheit voraussetzte, wo es sich lediglich um die natürliche Trägheit des Weltverlaufs handelt. Gut Ding will Weile haben. An gutem Samen, will besagen: an trefflichen pädagogischen Ideen, fehlt es nicht; auch Säleute sind genug vorhanden; aber an dem Boden fehlt's, in dem der Same keimen soll. Der muss vielfach erst aufgebrochen und gelockert werden. Diese nötige Vorarbeit wird aber von den Stürmern und Drängern nicht selten unterschätzt. Die wissenschaftliche Pädagogik wird nimmer Gemeingut werden, ehe nicht die Masse unserer Lehrer zu einer idealen Auffassung ihres Berufs gelangt ist, und dies setzt wieder voraus, dass die Volksschule und die Arbeit in ihr die rechte Wertschätzung im Volke findet. An beiden Aufgaben arbeiten aber unsere Vereine, die so, auch wenn ihr Programm nichts von den Themen der wissenschaftlichen Pädagogik enthält, auch wenn sie ihre Thätigkeit ausschliesslich schulpolitischen und Standesfragen zuwenden, doch jene notwendige Vorarbeit leisten. Sie lockern den Boden, um den Säleuten ihr Werk überhaupt möglich zu machen, und doch blicken diese nicht selten mit einer gewissen Geringschätzung auf die nüchterne Vereinsarbeit! Was das Schriftchen an positiven Aufstellungen betreffs der Schulleitung und ihrer Funktionen enthält, ist durchweg vortrefflich. Der Berichterstatter hat da manchen prächtigen Gedanken gefunden, dem er recht weite Verbreitung wünscht. Der Anhang „Flachsmann als Erzieher" enthält für seinen Geschmack zuviel Superlative.

In F. Piersons Verlag (Dresden und Leipzig) erschien: „Der Herr Meister", Schauspiel in vier Akten von Josef Trübwasser (2. neu bearbeitete Auflage. Preis 1,50 Mk.), ein ergreifendes Bild aus dem sozialen Leben des heutigen Wien. Für pädagogische Kreise hat es besonderes Interesse, da der Kampf der Christlich-Sozialen gegen die Neuschule und ihre Vertreter im Lehrerstande im Vordergrunde steht. Die Wahlversammlung im 2. Akte ist im allgemeinen sicherlich ein getreues Abbild der Wirklichkeit. Der Dichter ist selbst Pädagoge, Bürgerschullehrer in Iglau (Mähren). Gewisse Mängel in der Komposition (z. B. der durch Zufall herbeigeführte Tod des „Herrn Meisters") und die grelle Verteilung von Licht und Schatten (der herz- und gewissenlose Egoist und Schurke Korschenn auf der einen und die weltfremden Idealisten Bertha und Gustav auf der andern Seite) verraten den Anfänger; die scharfe Charakteristik einzelner Personen (z. B. der Grossmutter) und die der Wirklichkeit abgelauschte, lebensvolle Darstellung des Milieu bezeugen das Vorhandensein eines entschiedenen Talents. Der schwächliche Schluss wird allerdings kaum jemand befriedigen.

No. 1 des neuen (14.) Jahrgangs der Zeitschrift des „Deutschen Lehrervereins für Naturkunde": „Aus der Heimat", hrsg. von Dr. K. G. Lutz in Stuttgart, enthält: Zur Vogelschutzfrage — Stare als Fenstergäste — Die Tanne — Eine merkwürdige Pflanzen-Monstrosität — Die Vorgänge in unsern galvanischen Elementen — Bedeutung der Genussmittel — Einige Grundsätze für die Bearbeitung der Sturmschen „Flora" — Das zweite Band der Sturmschen „Flora": Cyperaceen — Vereinsangelegenheiten. Litteratur. Kleine Mitteilungen.

Eingegangene Schriften.

Der Herausgeber verpflichtet sich, alle eingegangenen Schriften, sofern sie nicht schon an anderer Stelle der Zeitschrift angezeigt worden sind, hier aufzuführen, nicht aber auch, ihnen allen eine Besprechung zu widmen.

Muche, Was hat eine Mutter ihrer erwachsenen Tochter zu sagen? 115 S. Leipzig, Th. Grieben, 1900.

Thum, Das Zifferblatt, ein Lernmittel für das Rechnen. 4. Aufl. St. Joachimsthal, Selbstverlag.

Epstein, Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 S. Wiesbaden, Behrend, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Nadler, Das Wichtigste aus der Poetik. 2. Aufl. Wiesbaden, Behrend, 1901. Pr. 40 Pf.

Martig, Anschauungs-Psychologie. 5. Aufl. Bern, Schmid u. Francke, 1901. Pr. 3 Mk.

Otto, Lehrgang der Zukunftsschule. 219 S. Leipzig, Scheffer, 1901. Pr. 4 Mk.

Konrad und Kriebel, Bilder aus der Kirchengeschichte. 51 S. Breslau, Korn, 1900. Pr. 30 Pf.

Marcus, Anweisung der preuss. Minister u. s. w. vom 25. Juni 1900, betr. die Errichtung von Testamenten vor dem Gemeinde- oder Gutsvorsteher. 40 S. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchh., 1901. Pr. 80 Pf.

Dr. Laquer, Die Hilfsschulen. 64 S. Wiesbaden, Bergmann, 1901. Pr. 1,30 Mk.

Dr. K. Kraepelin, Naturstudien im Garten. 187 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. geb. 3,60 Mk.

Ein Seitenstück zu des Verfassers „Naturstudien im Hause“. Der reiferen Jugend warm zu empfehlen. Leider in der Form des Dialogs abgefasst, der das Kind nun einmal keinen Geschmack abgewinnen kann. (Schm.)

Chr. Harms. Rechenbuch für Volksschulen. 10. Aufl. 264 S. Oldenburg, Stalling, 1900. Pr. 1,60 Mk. Antw. und Erläuterungen dazu.

Fuss, Kleine Naturlehre. 3. Aufl. Nürnberg, Korn, 1900. Pr. 1,75 Mk.

Teupser, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. I. 80 S. Leipzig, Hahn, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Teupser, Aufgaben für schriftl. Rechnen im Zahlenraume 1—100. 32 S. Leipzig, Hahn, 1901. Pr. 25 Pf.

Eckardt, Gewerbl. Rechenaufgaben. Ausg. A. III, 139 S. Nürnberg, Korn, 1901. Pr. 1,60 Mk.

Kuhlmann, Das Pflanzenzeichnen. II. Leipzig, Voigtländer. Pr. 4 Mk.

Bock (Prof. Dr., †), Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild. 17., vom Medizinalrat Dr. Camerer durchgesehene Aufl. 208 S. Leipzig, Ernst Keils Nachf., 1900. Pr. 75 Pf., geb. 1 Mk.

Das allbekannte vortreffliche Buch in neuer Auflage. (Schm.)

Baade, Der menschliche Körper nach Leben, Bau und Pflege. Halle a. S., Schrödel, 1900. Pr. 1,60 Mk.

Die Darstellung ist im allgemeinen sachgemäss, bewegt sich aber vollkommen in den hergebrachten Bahnen. (Schm.)

Seurich, Über Schulgärten. Bielefeld, A. Helmich. Pr. 40 Pf.

Verbreitet sich über die Notwendigkeit des Schulgartens und dessen Einrichtung. Empfehlenswert. (Schm.)

H. Blücher, Praktische Pflanzenkunde. 100 S. mit 100 farbigen Abb. (Miniatur-Bibliothek 250—254). Leipzig, A. O. Paul. Pr. 50 Pf.

Vollkommen wertlos. (Schm.)

Raschke, Tafel einheimischer Käfer. Annaberg i. E., Grasersche Buchhandl. Pr. 1,20 Mk.

Eine gute Zusammenstellung unserer wichtigsten Käfer in farbigen Abbildungen. Kolorit hier und da nicht recht getroffen. (Schm.)

Aus Natur und Geisteswelt. 23: Am sausenden Webstuhl der Zeit. Von Launhardt. 122 S. Leipzig, Teubner, 1900. Pr. geb. 1,10 Mk.

In fesselnder Weise weiss der Verf., Prof. a. d. Techn. Hochschule in Hannover, den Leser in die Entwickelung der Technik unserer Zeit und deren naturwissenschaftliche Grundlagen einzuführen. Wir wünschen auch diesem Bändchen der vortrefflichen Sammlung die weiteste Verbreitung.

Sattler, Technologie und Naturkunde. 376 S. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, 1900. Pr. 3,50, geb. 4 Mk.

Citramontanus, Der Katholizismus als Prinzip des Rückschritts. 71 S. (Flugschriften des Neuen Frankfurter Verlags. I.). Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag, 1901.

E. Bourgeois, L'enseignement secondaire selon le voeu de la France. Paris, A. Chevalier-Marescq & Cie., 1900.

Um eine bei unsern westlichen Nachbarn allgemein als notwendig empfundene Reform des höheren Unterrichts anzubahnen, ordnete die Unterrichtskommission der Deputiertenkammer 1899 eine umfassende Enquête an. Nicht Fachleute, sondern weitere Kreise von Gebildeten (Generalräte, Handelskammern, Geschäftsleute) sollten ihre Meinung über das höhere Schulwesen äussern. Bourgeois stellt nun die Äusserungen zusammen, von denen besonders bemerkenswert ist, dass die Mehrzahl der Befragten in den Lyceen den lateinischen und griechischen Unterricht beibehalten will. (Rb.)

Magnus und Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbl. Fortbildungsschulen. Ausg A. I, 8. u. 9. Aufl. II, 10. u. 11. Aufl. IV, 10. u. 11. Aufl. Hannover, C. Meyer, 1900. Pr. 40, 40 u. 35 Pf.

Kerl und Wenzel, Raumlehre für Handwerker- und Fortbildungsschulen. I. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer, 1901. Pr. 60 Pf.

Reineckes Bibl. Geschichten für die Unterstufe. Neu bearb. von Guden. 6. Aufl. Hannover, C. Meyer, 1900. Pr. kart. 45 Pf.

Rübenkamp, Vaterländ. Geschichte. Mittelstufe 32 S. Oberstufe 92 S. Hannover, C. Meyer, 1901. Pr. 25 u. 50 Pf.

Verlag von Gebr. Hug u. Co. in Leipzig u. Zürich: Vogel, Geschichte der Musik. 218 S. 1901. — Männerchöre: Fassbänder, Das deutsche Lied. Pr. 1,20 Mk. — Kitzler, Vor lauter Liebe. Op. 14. Pr. 1 Mk. — Pfitzner, Drei Männerchöre, Op. 14: Der Landsknecht, Reiterlied, Krokodil-Romanze. Pr. je 1,20 Mk. — Werschinger, Männerchöre: Das deutsche Lied, Blauäugiger Knabe. Pr. 1,20 Mk. u. 80 Pf. — Carl Hirsch, Die wehrhaft Nachtigall. Altdeutsche Weisen. Pr. 5 Mk. — Für Frauen- oder Schulchor: Rüde, Weihnachtsmärchen. Pr. 1 Mk. — Für eine Singstimme mit Klavierbegleitung: Hans Löw, Sieben Weihnachtslieder. Pr. 2 Mk. — Attenhofer, Drei Weihnachtslieder. Op. 105. Pr. 1,50 Mk. — Herm. Zumpe, Weihnachtslied. Pr. 1 Mk. — Simon, Hut ab vor Ohm Krüger. Op. 462. Pr. 1,20 Mk. — Reiner, Sammlung von kurzen Choralvorspielen und Choralschlüssen für Orgel oder Harmonium. Pr. 4 Mk.

Hildebrandt, Verordnungen, betr. das Volksschulwesen, die Mittel- und höhere Mädchenschule in Preussen. 1898—1900. 334 S. Düsseldorf, Schwann, 1901. Pr. 6 Mk.

Nachtrag zur 5. Aufl. der bekannten Sammlung von Verordnungen u. s. w.

von Giebe-Hildebrandt. Für alle Besitzer dieses höchst empfehlenswerten Werkes unentbehrlich.

Gebler, Zum Religionsunterricht im Schullehrerseminar. 54 S. Gotha, Thienemann, 1900. Pr. 80 Pf.

Bamberg, Ausführl. Bibelkunde. 175 S. Wiesbaden, Nemnich, 1900. Pr. 3 Mk.
Ein oberflächliches, unkritisches und vielfach auf veralteten Ansichten beruhendes Buch.

Loose, Das Gesetz oder die heil. zehn Gebote in ausgef. Lektionen. 42 S. Wiesbaden, Nemnich, 1900.

Kolbe, Der kleine Katechismus Luthers in ausgef. Katechesen. 4. Aufl. Breslau, Dülfer, 1901. Pr. 3,50 Mk.

Prof. Dr. Zimmern, Bibl. und babylonische Urgeschichte. 40 S. Leipzig, Hinrichs, 1901. Pr. 60 Pf.
In höchst anziehender Weise legt der Verfasser, Prof. a. d. Universität Leipzig, auf Grund der neueren Forschungen den Einfluss dar, den der babylonische Mythus auf die Bildung der hebräischen Genesis-Sagen von der Schöpfung, dem Paradies, den Urvätern und der Sintflut ausgeübt hat.

Bamberg, Die Eingliederung der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in den Lehrplan der Volksschule. 58 S. Breslau, Dülfer, 1901. Pr. 60 Pf.
Der Stoff dürftig und wenig anschaulich. Die „Eingliederung“ in denkbar ungeschicktester Weise versucht. An die bibl. Erzählung vom Zinsgroschen wird die Lehre vom Münzwesen, an die Geschichte vom Paradies das Kapitel von der Arbeit u. s. w. angeschlossen. Als methodischer Gang ist Vortrag und „entwickelndes“ (sic!) Abfragen vorgeschrieben. Wertlos.

Dr. Klein, Handbuch der allgem. Himmelsbeschreibung. 610 S. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, 1901. Pr. 10 Mk.

Osk. Lehmann (Dresden), Die Bedeutung des Schulgartens und der Stand der Schulgartenfrage im Königr. Sachsen. 18 S. Sonderabdr. aus „Aus der Heimat“.

Wassermann, Der schriftl. Verkehr. Geschäftl. Formulare, Verträge, Privat- und Geschäftsbriefe, Eingaben an Behörden für Schule und Haus. 64 S. Berlin, Nicolai, 1901. Pr. 50 Pf.

Wassermann, Die Schule der Schreibgeläufigkeit. 32 S. u. 8 Taf. Berlin, Nicolai, 1900. Pr. 1 Mk.

Wolgast, Was und wie sollen unsere Kinder lesen? 19 S. Sonderabdr. a. d. Ber. über die Schlesw.-Holst. Lehrerversamml. 1900.
Die Ansichten des Verfassers sind bekannt. Zu ihrer Verbreitung könnte aber gerade dieser Vortrag durch seine fesselnde Form und seine vielfachen Anregungen für die erziehliche Praxis wesentlich beitragen. Wir wünschen ihm viele Leser.

Wolgast und Spohr, Endlich Künstlerisches für die Kinder! 16 S. Verlag des „Ernsten Wollen“, 1900. Pr. 10 Pf.
Inhalt: Empfehlenswerte Jugendlektüre (Begleitwort zu dem beiliegenden Weihnachtsverzeichnisse des Hamburger Ausschusses) von Wolgast, — Künstlerische Bilderbücher für die Jugend von Spohr.

Albrecht, Die Jugendlitteratur der Gegenwart. Leipzig, Kempe, 1900.
Illustrierte Reklameschrift für die „Kinder-Gartenlaube“, vom Verlage gegen 10 Pf. zu erhalten.

Neudrucke pädagogischer Schriften. VIII. Comenius' Mutterschule, hrsg. von A. Richter. 2. Aufl. Pr. 80 Pf. — XVI. Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache, hrsg. von Dr. Th. Mathias. Pr. 1,20 Mk. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1900.
Es freut uns, dass die von dem verstorbenen Alb. Richter begründete Sammlung der Neudrucke fortgesetzt wird. Wie man allerdings dabei auf Herders Abhandlung gekommen ist, die doch gar keine Beziehungen zur Pädagogik hat, begreifen wir nicht recht. Im übrigen ist es eine recht brauchbare Ausgabe mit Einleitung und Anmerkungen. Das in 2. Aufl. erschienene Schriftchen des Comenius ist der genaue Abdruck der Lissaer deutschen Ausgabe von 1633 mit einer dürftigen Einleitung.

Dr. Richter, Kant-Aussprüche. 110 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,20, geb. 1,60 Mk.

Pädag. Vorträge und Abhandlungen, hrsg. von J. Pötsch. 35. Landesväterliche Fürsorge der preuss. Könige für die preuss. Volksschullehrer und Lehrerinnen. Von O. Grimm. 71 S. Kempten, Kösel, 1901. Pr. 75 Pf.

O. Schroeder, Heilig ist mir die Sonne. Montagsansprachen. 44 S. Leipzig. Teubner, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Prüll, Anschauungs- und Sprachunterricht im 2. u. 3. Schuljahr. 162 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 2, geb. 2,50 Mk.

Dr. Boerner, Lehrbuch der französ. Sprache. Vereinf. Bearbeit. der Ausg. B, II. 114 S. Pr. geb. 1,60 Mk. — Ausg. D, I. 198 S. Pr. geb. 1,80 Mk. Leipzig, Teubner, 1901.

Vietor und Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. Ausg. in Lautschrift von Edwards. I. 76 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. 1,80 Mk.

Harms, Neuer Schulatlas. Ausg. A. 2. Aufl. Braunschweig, Wollermann. Pr. geb. 1,60 Mk.

Dr. Lahse, Schleiermachers Lehre von der Volksschule. 87 S. Leipzig, Klinkhardt, 1901. Pr. 2 Mk.

Wolf, Lebendige Bildung und ihre wahren, ernsten Grundgesetze. 160 S. Leipzig, Klinkhardt, 1901. Pr. 2,40 Mk.

Gerhard, Over lichamelijke straffen, de baldadigheid der Jeugd en de rechtspositie der Onderwijzers. 40 S. Amsterdam, Selbstverlag (Tilanusstraat 80), 1901.

Pädag. Jahrbuch 1900. Hrsg. von der Wiener Pädag. Gesellschaft. Red. von A. Zens. 216 S. Wien, Manz, 1901. Pr. 3 Mk.

Roese, Gesellschaftskunde. 95 S. Hannover, Carl Meyer, 1901. Pr. 60 Pf.

Sturm, Flora von Deutschland. 2. Aufl. II. u. III. Bd. Mit lithogr. Tafeln und Textabbildungen. Stuttgart, Lutz, 1900.

Die Mitglieder des „Deutschen Lehrervereins für Naturkunde" (Jahresbeitrag 2,50 Mk., bei 10 Mitgl. 2 Mk.) erhalten jährl. 2 Bde. dieses auf 12—14 Bde. berechneten Werkes.

Schurig, Die Elektrizität, leichtverständl. dargestellt. 5. Aufl. von H. Hennig. 91 S. Leipzig, Klinkhardt, 1901. Pr. 1,75 Mk.

Tretau, Der kleine Zeichner. 10. Aufl. Leipzig, Klinkhardt, 1900. Pr. 2 Mk.

Meyer, Lehrbuch der deutschen Stenographie nach dem System von Gabelsberger. Vollständig umgearbeitet im Auftr. des Ersten Gabelsbergerschen Stenographenvereins zu Chemnitz von Lessig. 66 S. Leipzig, Klinkhardt, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Die unverdrossene Arbeit für die Verbreitung der schönen und nützlichen stenographischen Kunst, welche mein verstorbener Kunstgenosse Meyer während langer Jahre geleistet hat, spiegelt sich in diesem Lehrbuche getreu wieder. Der neuesten Auflage kann ich mit dem Chemnitzer Verein nur den Wunsch mit auf den Weg geben, dass sie auch in dem neuen Gewande nicht nur den alten Ruf und die vielen Freunde sich erhalten, sondern auch neue Kreise sich erwerben und die Erlernung der Stenographie nach dem auch heute noch nach jeder Richtung hin den ersten Rang einnehmenden System des Münchener Altmeisters nach Möglichkeit erleichtern möge. (Dr. Max Weiss-Berlin.)

Der Türmer. Monatsschrift. Hrsg. von J. E. Freiherr v. Grotthuss. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer. Pr. viertelj. 1,50 Mk.

Inhalt des Februarhefts: England im Spiegel deutscher Kultur — J. H. Voss (Heilborn) — Tischler Schulknecht. Erzählung (Kirchbach) — Dan. Chodowiecki (v. Oettingen) — Vor hundert Jahren (Biegler) — Noch einmal werd' ich kommen. Gedicht (Presber) — Kritik (Führende Geister im Reiche der Töne) — Rundschau — Offene Halle — Türmers Tagebuch. Kunstbeilage: Das Blindekuhspiel (Chodowiecki). — Der erste Artikel ist im ganzen einseitig und ungerecht. Im übrigen kann aber der „Türmer" nach wie vor allen, die nach Verinnerlichung unsers privaten und öffentlichen Lebens streben, warm empfohlen werden. Die Lektüre von „Türmers Tagebuch" zumal wird für uns nicht selten geradezu zur Erbauungsstunde.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Welchen Wert hat das Alte Testament für die Gegenwart?

Von ***Curt Stage,*** *Pastor zu St. Petri in Hamburg.*

Dass die Frage nach dem Werte des Alten Testaments für die Gegenwart einer Untersuchung wert ist, kann wohl kaum zweifelhaft sein. Die Bibel, das Religionsbuch der Schule und der christlichen Gemeinde, besteht zu drei Vierteln aus dem A. T. Haben diese drei Viertel der Bibel für den heutigen Christen keinen Wert mehr oder ist ihr Wert nur noch sehr gering, so ist es nicht zu verantworten, wenn wir sie immer noch als Ballast mitschleppen. Dann würde es für uns alle eine Pflicht sein, die wir unserm Gewissen und unserer Kirche gegenüber hätten, für die Abtrennung des A. T. von dem Neuen, für eine Verkleinerung unserer Bibel auf ein Viertel ihres bisherigen Umfanges einzutreten. Erkennen wir dagegen dem A. T. einen hohen Wert zu auch für den Christen der Gegenwart, der religiöse Erbauung und Erhebung in seiner Bibel sucht, so müssen wir im Gegenteil dahin wirken, dass dieser Wert wieder mehr erkannt und geschätzt und ausgenützt werde. Wir haben es also nicht mit einer Frage zu thun, die rein im Gebiete der Theorie bleibt, sondern sie berührt deutlich das praktische religiöse und pädagogische Leben.

Vor allem möchte ich eins zunächst klarzustellen versuchen. Das ist die Thatsache, dass wir Heutigen anders zum A. T. stehen als unsere Vorfahren in allen christlichen Jahrhunderten. Ein kurzer Überblick über die Art der Benutzung des A. T. in achtzehnhundert Jahren wird das bestätigen.

Die älteste christliche Gemeinde nahm das A. T. aus den Händen des jüdischen Volkes als die heilige Schrift hin. Eine andere heilige Schrift gab es ja noch nicht; wohl anderthalb Jahrhunderte mussten erst vergehen, ehe dieser heiligen Schrift eine andere, das Neue Testament, sich allmählich zur Seite stellte. Mit dem Buche selbst nahmen die alten Christen auch die Anschauungen mit hinüber,

die sich in den letzten Zeiten vor Jesus über dieses Buch bei den Juden gebildet hatten. Die Bücher des A. T. wurden nicht als Erzeugnisse gewöhnlicher, menschlicher Schriftstellerei angesehen, sondern als ein unmittelbarer Ausfluss des göttlichen Geistes. Der Geist Gottes hat nicht nur die Schreiber überhaupt geleitet, sie zu ihrer Arbeit angetrieben, sie vor Irrtum bewahrt, sondern er hat ihnen jedes einzelne Wort in Mund und Feder gelegt. Was in der Schrift stand, das galt als unfehlbares, irrtumsloses Wort Gottes. Wenn man sich für eine Lehrmeinung darauf berufen konnte: „Es steht geschrieben", so war die Sache damit entschieden.

Diese Anschauung war den ältesten Christen, die aus dem jüdischen Volke stammten, etwas so Selbstverständliches und Unantastbares, dass sie auch den Heiden, die sich bald in grösserer Zahl dem Christentum zuwandten, als die Grundlage aller religiösen Wahrheit von Anfang an eingeprägt wurde. Wo Paulus an Christen schreibt, die ehemals Heiden waren, wendet er das Wort: „Es steht geschrieben" stets als ein vollgiltiges Beweismittel an.

Und dieser Gedanke der Inspiration, der göttlichen Eingebung jener Schriften, war für die ersten Christen in der That von grosser Bedeutung. Er wurde für sie das Mittel, um trotz des grossen Unterschiedes zwischen dem Judentum und der Religion Jesu ihre christlichen Gedanken aus dem A. T. zu beweisen. Das A. T. ist die Wahrheit und das Christentum ist die Wahrheit — folglich muss das A. T. das Christentum enthalten. Es kam nur darauf an, unter der Hülle des Buchstabens den tieferen Sinn zu ermitteln, den der Geist Gottes hineingelegt hatte. Die Gesetze der mosaischen Religion, die alte Geschichte des Volkes Israel, die Patriarchen und die Propheten, David und Elia, Jesaja und Hiob, das alles ist nichts anderes als Sinnbilder und Vorbilder für das Heil, das in Christus der Menschheit erschienen ist. So entsteht die mystische, die allegorische Auslegung des A. T., die alles Geschichtliche und Nationale und Lokale wegdeutet und nur Schattenbilder des Zukünftigen übrig lässt. Für diese Art der Auslegung des A. T. giebt es im N. T. eine Fülle von Beispielen. Das Passalamm, das zu Ostern geschlachtet wird, ist ein Vorbild des zu Ostern gemordeten Christus (1. Kor. 5, 7); die Israeliten unter Mose sind durch das Rote Meer gezogen, das ist ein Vorbild der Taufe (1. Kor. 10, 1); Hagar und Sara, die Frauen Abrahams, bedeuten das an Gesetze gebundene Judentum und das freie Christentum (Gal. 4, 24); es heisst im Gesetz: „Du sollst dem Ochsen, der da drischt, keinen Maulkorb anlegen", damit will Gott sagen, dass die christlichen

Apostel von ihren Gemeinden erhalten werden sollen (1. Kor. 9, 9). Das sind so einige von diesen Auslegungen.

Diese Art von Erklärung des A. T. ist nun für viele Jahrhunderte in der christlichen Theologie herrschend geblieben. Ja, je weiter wir in das Mittelalter kommen, desto regelloser, willkürlicher wird diese Methode angewendet; man wollte mit ihr den Reichtum des göttlichen Wortes zeigen, aber ebenso oft auch die eigne geistige Virtuosität in ein glänzendes Licht stellen, und nicht selten läuft diese Auslegung auf leere Taschenspielerkunst hinaus. Die Bibel wird ein Instrument, auf dem die mittelalterlichen Theologen Melodien ihrer eignen Erfindung spielen.

Die Reformation hat darin eine heilsame Veränderung hervorgebracht. Sie nahm es wieder ernster mit dem Gedanken der göttlichen Eingebung der heiligen Schrift und wurde dadurch vor den mittelalterlichen Willkürlichkeiten bewahrt. Ja, vom Standpunkt des N. T. aus versuchte Luther sogar eine Art von geschichtlichem Urteil über das A. T. zu gewinnen. Nicht jede Aussage, nicht jeder Spruch war ihm mehr gleichwertig; er fühlte den grösseren oder geringeren Abstand einzelner Bücher von der christlichen Wahrheit. Die Psalmen und die Propheten galten ihm mehr als die fünf Bücher Moses. Allein einen neuen, völlig durchdachten Grundsatz für die Benutzung und Auslegung des A. T. in der christlichen Gemeinde hat weder Luther, noch haben ihn die übrigen Reformatoren gefunden; mit dem Prinzip der mystischen und allegorischen Erklärung haben sie nicht gebrochen.

Das sollte sich bei ihren Nachfolgern sehr bald zeigen. Die freieren Urteile, die Luther seinem religiösen Empfinden über das A. T. gestattet hatte, wurden schnell genug vergessen. Ein Unterschied zwischen Schriften und Sprüchen von grösserem oder geringerem Wert wurde nicht mehr gemacht. Die göttliche Eingebung fasste man wieder ganz mechanisch und buchstäblich auf, und es dauerte nicht lange, so waren alle Überschwänglichkeiten und Willkürlichkeiten allegorischer Auslegungskunst wieder da. In den Streitigkeiten zwischen lutherischen und reformierten, später zwischen orthodoxen und pietistischen Theologen spielen alttestamentliche Stellen, denen man einen sogenannten „tieferen" Sinn abgewonnen hat, eine grosse Rolle. Ja, bis auf den heutigen Tag ist in manchen christlichen Kreisen diese Benutzung des A. T. noch nicht ausgestorben. Dass im Hohenliede nicht von einem Liebespaar die Rede sei, sondern von Christus und seiner Gemeinde; dass, wenn es 1. Mose 3, 15 heisst: „Ich will Feindschaft setzen zwischen dir und dem Weibe und zwischen deinem Samen und

ihrem Samen u. s. w.“, dass damit der Kampf zwischen Christus und der Sünde gemeint sei: das kann man noch heute auf vielen christlichen Kanzeln und in zahllosen christlichen Religionsstunden hören.

Gleichwohl dürfen wir behaupten, dass im Prinzip diese Auffassung des A. T. jetzt überwunden ist, und zwar überwunden durch die geschichtliche Erklärung und Würdigung des A. T. Was Luther nur ahnte, nämlich dass wir es im A. T. mit dem litterarischen Niederschlag einer historischen Entwickelung zu thun haben, einer Entwickelung mit Höhepunkten und Tiefpunkten, mit Fortschritten und Rückschritten, einer Entwickelung, die aus sich selbst heraus verstanden sein will, an die man nicht von aussen her einen fertigen Massstab heranbringen darf — das hat die neuere wissenschaftliche Erforschung des A. T. völlig klargestellt.

Die neuere Wissenschaft forderte vor allem, dass man an die Erforschung des A. T. herantritt ohne die Voraussetzung, die die christliche Gemeinde der jüdischen Synagoge ungeprüft abgenommen hatte, ohne die Voraussetzung einer göttlichen Eingebung dieser Schriften. Als Erzeugnisse menschlicher Schriftstellerei will man sie betrachtet wissen. Und diese Betrachtungsweise hat ungeahnte Ergebnisse gezeitigt, von denen sich ihre Urheber selbst nichts hätten träumen lassen. Mit fast lückenloser Klarheit liegt heute die Geschichte der israelitischen Religion vor uns, wie sie sich im A. T. spiegelt.

Ihre Anfänge verlieren sich im Dunkel der Sage: die Schöpfung, der Sündenfall, die grosse Flut, Noah, selbst noch Abraham, Isaak und Jakob, es sind Schöpfungen der dichtenden Phantasie des Volkes. Erst mit Mose treten wir auf geschichtlichen Boden. Die Israeliten haben unter drückenden Verhältnissen in Ägypten gelebt; da hat sich ein Führer an ihre Spitze gestellt, hat sie aus Ägypten herausgeführt und ihnen die allerersten, primitivsten Grundsätze von Religion und Sittlichkeit verkündigt. Es kann nicht davon die Rede sein, dass die ausführlichen Gesetze juristischer, zeremonialer, sittlicher, gottesdienstlicher Art, die heute in den fünf Büchern Mose auf diesen Mann zurückgeführt werden, wirklich von ihm gegeben sind. Die folgenden Jahrhunderte wissen nichts davon. Noch lange, lange Zeit, nachdem sich Israel in Palästina festgesetzt hat, sind seine Gebräuche höchst einfacher Art und sind vielfach ganz andere, als die fünf Bücher Mose sie vorschreiben. „Der Hirt gab der Gottheit einen Teil von dem, was seinen Reichtum ausmachte, sei es um seinen Dank zu bezeugen, sei es um sich ihre Gunst zu sichern oder ihren Zorn zu beschwichtigen.

Er weihte ihr entweder ein ganzes Tier, wenn er sie besonders ehren wollte, oder er liess sie an seinem Mahle teilnehmen bei Gelegenheit eines häuslichen Festes oder der Ernte oder der Schafschur. Dazu bedurfte es noch keines Priesters. Der Hausvater oder bei grösserer Beteiligung der Älteste der Sippschaft war es, der solche Sachen leitete.“ Dabei dachte man sich die Gottheit nicht als die allmächtige schöpferische Kraft, die Himmel und Erde hervorgebracht hat und alles lenkt und regiert, sondern man nahm an, dass jedes Volk und jedes Land seine eigne Gottheit habe. Der Gott Jahwe — so ist die richtige Aussprache des Gottesnamens, der bei uns gewöhnlich noch Jehovah gesprochen wird — ist Israels Gott; andere Völker haben andere Götter. — Diese religiösen Gedanken, die sich über die andern semitischen Naturreligionen noch kaum erheben, waren in Israel herrschend während der ganzen Heldenzeit des Volkes, der Zeit der Richter, in der allmählich Schritt für Schritt das Land in Besitz genommen und gegen die Nachbarvölker verteidigt wurde.

Mit der Zeit wurde das Volk nun sesshaft im Lande; mit der Sesshaftigkeit trat der Ackerbau an die Stelle der Viehzucht, und langsam erstieg Israel eine höhere Stufe der Kultur. Das zeigte sich am deutlichsten in der Entwickelung der religiösen Gedanken des Volkes. Etwa gleichzeitig mit der politischen Sammlung der Nation unter den ersten Königen entstand jene religiöse Bewegung, die wir die der Propheten zu nennen pflegen. Als der erste dieser Männer wird uns Samuel genannt. Ihr Bestreben war es, die israelitische Religion aus ihrer rohen, materialistischen Art zu grösserer Geistigkeit und Idealität zu erheben und die Sitten des Volkes zu mildern und zu verbessern. Wie nötig das war, das können wir aus der Geschichte der Könige und ihrer Kämpfe erkennen. Greuelthaten aller Art haben den Thron Israels fort und fort besudelt, und ohne schlimme Gewaltthätigkeit hat sich kaum einer seiner Herrscher in den Besitz der Macht gesetzt oder sich darin erhalten. Und was die Religion betrifft, so zeigten Herrscher wie Salomo es ganz deutlich, dass ihnen Jahwe und die andern Götter gleichwertig waren, indem sie fremde Kulte ebenso eifrig pflegten wie den des israelitischen Gottes. Selbst die Einheit des Gottes Jahwe erschien mit der Zeit gefährdet. Es gab im Lande verschiedne heilige Stätten, an denen Jahwe gegenwärtig gedacht wurde, und an denen man ihm Opfer brachte. Die angesehenste unter diesen Stätten war freilich seit David der Berg Zion, wo unter einem Zelte zuerst die Bundeslade stand, und wo später Salomo den Tempel errichtet hatte. Aber die andern Stätten be-

anspruchten daneben ihre selbständige Bedeutung, und daraus schienen sich allmählich lokale Gottheiten gestalten zu wollen. Da wurde unter der Regierung des Königs Josija i. J. 623 v. Chr. im Tempel eine Buchrolle gefunden, in der als Grundsatz der mosaischen Gesetzgebung das strenge Verbot, ausserhalb Jerusalems zu opfern, proklamiert war. Da die ganze vorhergehende Zeit von diesem Grundsatz nichts gewusst hat, so nimmt man heute allgemein an, dass dieses Buch — wir nennen es heute das 5. Buch Mosis — damals nicht bloss im Tempel gefunden, sondern thatsächlich auch damals erst geschrieben worden ist. Josija befahl sofort, die Gebote des Buches strengstens durchzuführen, jedoch ohne dass er damit viel Erfolg gehabt hätte. Erst 40 Jahre später trat ein Ereignis ein, das die Gedanken der Prophetie zum Siege führen, freilich aber zugleich auch die Entwickelung der Religion Israels in eine neue Bahn, die priesterliche, drängen sollte. Dieses Ereignis war die Zerstörung Jerusalems durch Nebukadnezar und die Wegführung eines Teils des Volkes in die babylonische Gefangenschaft.

Der Verlust der Freiheit hatte für das religiöse und nationale Empfinden Israels etwas ungemein Anspornendes. Der Gedanke, dass Israels Gott der wahre und einzige Gott ist, wird jetzt zum ersten Mal durch Prophetenmund ausgesprochen. Alle die heiligen Stätten des Jahwedienstes verblassen in der Erinnerung gegenüber dem von den verhassten Heiden zerstörten Tempel in Jerusalem. Die besonderen israelitischen Sitten und Gebräuche werden als Mittel des sich Abschliessens gegenüber den Fremden liebevoll gepflegt und ausgebildet. Und als nach den Siegen des Cyrus über Babylon die Gefangenen die Erlaubnis erhielten, in die Heimat zurückzukehren, da sehen wir nun jene Form des israelitischen Religionswesens entstehen, in der der Priester die massgebende Person ist, jene Form, die uns zur Zeit Jesu noch fast unverändert entgegentritt. Die politischen Wirren der Zwischenzeit, die mannichfache Fremdherrschaft, die kleinlichen, gedrückten Verhältnisse des äusseren Lebens hatten diese Gestaltung des religiösen Lebens, diese Ausbildung des Kultus, des Opferdienstes, der zahllosen religiösen Gebräuche nur befestigt und gefördert.

Diese Entwickelung also lesen wir heute aus dem A. T. heraus, in dem sie sich litterarisch niedergeschlagen und verewigt hat. Wir erkennen z. B. in den fünf Büchern Moses drei verschiedene Quellenschriften, aus denen sie zusammengearbeitet sind. Da ist ein altes Geschichtswerk, das uns in einfacher Weise von dem Paradiesgarten

erzählt und den ersten Menschen, dann von den Erzvätern und zuletzt von Mose und seiner schlichten Gesetzgebung am Sinaiberge. Da ist ferner das 5. Buch Mose, jenes Buch, das unter Josija verfasst und zugleich im Tempel gefunden wurde. Da ist endlich eine priesterliche Schrift, im wesentlichen das 3. Buch umfassend, die nach der Verbannung alle die priesterlichen Gesetze und Vorschriften zusammenstellte und dem Mose in den Mund legte. Wir finden ferner die Schriften der Propheten. Das sind einmal die Werke, die wir heute historische Bücher nennen, die Bücher der Richter, Samuelis, Könige, Esra und Nehemia, und dann die lehrhaften Schriften, in denen die Reden der Propheten gesammelt sind, jene Reden, mit denen sie die Religion Israels auf eine höhere Stufe heben wollten: Amos, Hosea, Micha, Jesaja u. a. Die späteren unter diesen Propheten tragen bereits mehr die Merkmale des Priestertums an sich, so vor allen Ezechiel. Als allmählich die prophetische Rede verstummt, als die äusseren politischen Verhältnisse nach der Verbannung das Volk mehr und mehr auf sein religiöses Innenleben zurückdrängen, da folgt endlich die Zeit der religiösen Lyrik, und jetzt erst entstehen die Psalmen, die Sprüche, das Buch Hiob, die man früher in die Zeit von David und Salomo gesetzt hat.

Mit dieser Darstellung ist wohl zur Genüge erwiesen, dass wir Heutigen das A. T. mit andern Augen ansehen, als es die Christen durch 18 Jahrhunderte hin gethan haben.

Hat sich nun damit für uns auch an dem Werte des A. T. etwas geändert? In einer Beziehung ganz gewiss. Der Theologe der Vorzeit, der an dem System des christlichen Glaubens arbeitete, fand im A. T. eine Sammlung von Sätzen, die er nur richtig zu deuten brauchte, um absolute religiöse Wahrheiten zu gewinnen. Das findet der Theologe der Gegenwart nicht mehr darin; für die christliche Glaubenslehre ist uns das A. T. keine Fundgrube mehr. Also für den Fachbetrieb der Wissenschaft vom christlichen Glauben hat sich der Wert des A. T. ganz bedeutend verändert.

Allein es ist die Frage, ob damit eine Änderung seines Wertes auch für die christliche Gemeinde eingetreten ist, für den rein praktischen, erbaulichen Gebrauch dieses Buches. Die wenigen theologisch gebildeten Vertreter der alten Anschauung vom A. T., die es heute noch giebt, werfen den Modernen gern vor, dass sie dieses Buch im Gebrauche der Gemeinde entwertet hätten, dass ein Gemeindeglied, das in modernen Anschauungen vom A. T. unterrichtet worden wäre, schwerlich zu seiner Erbauung danach greifen würde. Soviel ist gewiss

zugegeben, dass die Bücher des A. T. in unsern Kreisen im ganzen von den Gemeindegliedern wenig gelesen werden. Aber die Meinung, als stände in den Kreisen der alten Anschauung es damit anders und besser, bedürfte erst noch des Beweises. Unmittelbar nach der Übersetzung der Bibel durch Luther ist die ganze heilige Schrift einmal eine kurze Zeit wirklich Volksbuch gewesen. Vorher konnte sie das nicht sein aus Mangel an einer einigermassen brauchbaren Übersetzung, und später hat das sehr bald wieder aufgehört, weil die allegorische Auslegungskunst ein Verständnis der alttestamentlichen Schriften im Zusammenhang unmöglich machte. Es giebt ja über das private Bibellesen keine Statistik, aber ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage: mit Ausnahme der Psalmen, einer kleinen Anzahl prophetischer Abschnitte, mit Ausnahme der Patriarchengeschichte und einzelner Sprüche ist das A. T. auch unter der alten Anschauung von den allerwenigsten Christen nach ihrer Schulzeit noch gelesen worden. Zu verschlechtern war an diesem Zustande wirklich nicht viel.

Nun darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass unter den Vertretern der modernen Auffassung sich solche finden, die einen Gebrauch des A. T. in der christlichen Gemeinde geradezu bekämpfen.

Es werden von dieser Seite etwa folgende Gesichtspunkte geltend gemacht.

Solange die alte Anschauung herrschte, dass das A. T. nichts weiter wäre, als eine unter Bildern und Typen verhüllte Mitteilung neutestamentlicher, christlicher Wahrheiten, solange war es selbstverständlich, dass man das A. T. im Gebrauche der christlichen Gemeinde dem N. T. gleichstellte. Daher liess sich von diesem Standpunkt aus auch nichts dagegen einwenden, dass in den Schulen die biblische Geschichte des A. T. so eingehend behandelt wurde wie die des N. T. Nachdem man aber erkannt hat, dass im A. T. lediglich die Litteratur der jüdischen Religion vorliegt, fehlt nach der Meinung dieser Modernen jede Veranlassung, die christliche Gemeinde und die christliche Jugend mit diesem Buche zu behelligen. Ja, man geht noch weiter und sucht aus dem Inhalt des A. T. zu beweisen, dass seine Verwendung in Kirche, Schule und Haus geradezu dem Christentum, seinen Glaubensvorstellungen und seiner Sittlichkeit Schaden bringen müsse. Es fehlt in neuerer Zeit nicht an Schriften und Aufsätzen, die diesen Standpunkt mit grosser Energie vertreten und eingehend begründen. Da wird der jüdische Gottesbegriff aus dem A. T. untersucht, und man zeigt, dass er weit unter dem christlichen stehe. Gott ist im A. T. nicht der Herr des Himmels und der

Erde; er ist der Gott des Sinai und des Landes Palästina. Er ist nicht allwissend; er muss sich manchmal erst durch den Augenschein überzeugen, ob gewisse Dinge auf der Erde so sind, wie das Gerücht sie ihm zugetragen hat. Er ist nicht allmächtig; seine Gewalt findet ihre Grenzen an den Grenzen des Landes, über das er herrscht. Er ist nicht unfehlbar; seine Entschlüsse erweisen sich manchmal als der Änderung bedürftig, und Gott bereut, dass er sie gefasst hat. Dem A. T. fehlt ferner der Gedanke der Unsterblichkeit, des Weiterlebens der Seele nach dem Tode des Leibes. Dieser Glaube aber sei ein so unentbehrliches Stück des Christenglaubens, dass ein Buch, dem er fehlt, nicht zu gebrauchen sei. Weiter weist man darauf hin, wie wenig die alttestamentliche Sittlichkeit geeignet sei, der christlichen Gemeinde geboten zu werden. Väter verfluchen ihre Kinder; Polygamie ist an der Tagesordnung; Abraham, Jakob, Joseph scheuen sich nicht vor allerlei Betrug; Gewaltthaten der schlimmsten Art werden als Gott wohlgefällig geschildert; Menschenopfer werden gebracht; Könige, die in hohem Ansehen stehen, beflecken sich mit Mord und allerlei ehrlosen Handlungen.

Diese Kritik gewinnt einen besonders pikanten Beigeschmack, wenn sie sich, wie das nicht selten vorkommt, mit antisemitischen Gedanken verbindet. In seiner Religion wie in seiner Moral könne man erkennen, dass das jüdische Volk tief unter den arischen Völkern stehe. Es sei ein Frevel, die deutsche Jugend mit den hässlichen Charakterzügen dieses Volkes vertraut zu machen, ihr diese Geschichte als heilige Geschichte, ihr diese Persönlichkeiten gar als vorbildlich zu schildern. Statt dessen solle man lieber die deutsche Götter- und Heldensage mit den Kindern behandeln, das würde ihnen näher liegen und würde für ihre nationale und sittliche Bildung weit fördernder sein. Manche von diesen antisemitischen Bekämpfern des A. T. ziehen dann noch eine weitere Konsequenz. Auch Jesus und seine Jünger seien ja doch Juden gewesen, und deshalb könne auch ihre Religion, die christliche, nicht als geeignet gelten für unser Volk. In solchen Kreisen redet man dann von „Deutsch-Religion" und empfiehlt, den Wodan-Kultus wieder einzuführen, damit die systematische Verjudung der Menschheit, wie sie das Christentum mit sich bringe, endlich aufhöre.

Diese letzten Ausläufer der ganzen, dem A. T. feindlichen Anschauung zeigen uns nun aber, wo ihre Schwächen und Einseitigkeiten liegen.

Es kann im Ernst nicht darüber gestritten werden, ob in der religiösen Welt der alten Israeliten oder der alten Germanen die

höhere Stufe erreicht ist. Das jüdische Volk war das Volk der Religion, wie das griechische das der Kunst und das römische das des Staates und des Rechts war. Es ist eine Thorheit, einzelne Anschauungen und Aussagen des A. T., die aus einer frühen, rohen Zeit stammen, aus dem Ganzen herauszureissen und danach das Ganze zu beurteilen. Wer gerecht und geschichtlich verfahren will, der muss grade betonen, wie diese roheren Vorstellungen allmählich überwunden und vergeistigt werden, wie bei den Propheten und Dichtern Israels eine Reinheit und Kraft des religiösen Gedankens erreicht wird, von der kein anderes vorchristliches Volk eine Ahnung hatte. Überhaupt ist das ein gemeinsamer Fehler jener Gegner des A. T.: sie nehmen die neuere Anschauung von diesem Buche so weit an, dass sie sagen: hier ist jüdischer Boden, hier haben wir Christen nichts zu schaffen — aber im übrigen wirtschaften sie ganz nach dem Rezept der alten Schule: Sätze, Gedanken, Erzählungen werden ganz ungeschichtlich aus dem Zusammenhange genommen und so verstanden, wie es grade im Augenblick förderlich erscheint.

Um nicht ungerecht zu sein, müssen wir allerdings zugestehen, dass die Art, wie heute das A. T. noch vielfach, namentlich in der Schule, behandelt wird, eine scharfe Kritik gradezu herausfordert. Es ist eine alte Erfahrung, dass wissenschaftliche Ergebnisse, namentlich auf dem Gebiete der Religion, sehr schwer ihren Weg bis in die Schule, besonders in die Volksschule, finden. Noch immer werden in den meisten deutschen Volksschulen die Kinder gelehrt, die jüdischen Sagen über Schöpfung und Sündenfall, über die Sündflut und den Turmbau zu Babel als buchstäbliche Geschichte anzusehen; es werden ihnen Abraham und Jakob, Mose und David als sittliche Vorbilder aufgestellt. Darauf würde nie ein Mensch in unserer Zeit verfallen können, wenn nicht die alte Ansicht noch nachwirkte, dass wir es im A. T. mit einer Schrift Gottes zu thun haben, bestimmt, christliche Offenbarungen niederzulegen.

Da muss man allerdings sagen: wenn das A. T. in der Schule und in der christlichen Gemeinde unter diesem Gesichtspunkt behandelt werden soll, dann wird dadurch mehr Schaden als Nutzen gestiftet. Soll man gezwungen sein, allem Unterchristlichen und Widerchristlichen im A. T. ein christliches Mäntelchen umzuhängen, alle Flüche und alle Rachegedanken, alle Gewaltthaten und Unsittlichkeiten zu beschönigen und mit dem Namen Gottes zu decken, dann ist es schade um jede Schulstunde, die dem A. T. gewidmet wird.

Aber hier ist nun grade unsere moderne Anschauung vom A. T. berufen, neue Wege zu weisen. Das Gute und das Schlimme, das religiös Vollkommene und Unvollkommene ist uns nicht mehr gleichwertig. Wir sind auf unserm geschichtlichen Standpunkt völlig souverän, alles auszuscheiden, was vor unserer christlichen Religion und Frömmigkeit und Sittlichkeit nicht mehr bestehen kann. Wir werden roh nennen, was roh ist, Sage, was Sage ist, unmoralisch, was unmoralisch ist. Und es ist nicht daran zu zweifeln, dass damit für unsern christlichen Unterricht und für die Erbauung der christlichen Gemeinde eine Reihe von Stücken des A. T., die man bisher gebraucht oder wohl gar besonders bevorzugt hat, in Zukunft wird wegfallen müssen.

Die Frage ist nur: bleibt dann noch etwas übrig? bleibt soviel übrig, dass es sich lohnt, das A. T. noch neben dem N. T. zu gebrauchen? Und auf diese Frage möchte ich nun ganz unbedenklich mit Ja antworten.

Die Gegner des A. T. sind auch darin von der alten Anschauung noch abhängig, dass sie fast nur jene Stellen bei ihrer Kritik in Betracht ziehen, die unter der Herrschaft der alten Anschauung in den Vordergrund gestellt worden sind. Das sind aber zumeist solche Aussprüche, deren Wert nicht in ihnen selbst liegt, sondern erst in der Deutung auf Christus und das Christentum, die man ihnen gegeben hat. Fällt diese Deutung fort, so fragt man sich in der That oft, warum denn diese Stellen für die christliche Erbauung grade besonders geeignet sein sollen. Wer den Wert des A. T. erkennen will, der darf sich nicht an jene Auswahl von Stellen halten, die unter ganz andern Gesichtspunkten und Voraussetzungen vorgenommen worden ist, sondern der muss das Buch selbständig durchforschen und muss zusehen, ob darin allgemeingiltige religiöse Gedanken in einer Form ausgesprochen werden, die nach Jahrtausenden noch uns Christen innerlich berühren kann.

Diese Aufgabe hat nun freilich für ein nicht sprachlich und theologisch gebildetes Gemeindeglied ihre grossen Schwierigkeiten. Die Form, in der den allermeisten Christen das A. T. nur zugänglich ist, ist die Luthersche Übersetzung. Nun weiss ich wohl, dass man vom Standpunkt der Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur garnicht genug des Lobes über dieses Werk Luthers aussprechen kann. Es war eine ihrer Zeit weit vorauseilende That. Das darf uns aber nicht hindern, es ganz offen auszusprechen, dass ein wirkliches Verständnis der Propheten und Dichter des A. T. in ihrem Zusammen-

hange mit Luthers Übersetzung nicht möglich ist. Jeder, der diesen Versuch einmal angestellt hat, wird mir darin Recht geben. Leider giebt es bis heute noch keine neuere Übersetzung des A. T., die in ihrem Preise eine allgemeine Verbreitung zuliesse. Die drei alttestamentlichen Schriften, die in Reclams Universalbibliothek erschienen und wohlfeil zu haben sind, kann ich für unsern Zweck nicht empfehlen: sie bieten eine sklavisch wörtliche, schülerhafte Übersetzung, die von der Schönheit des Textes nichts ahnen lässt. Die beiden Übersetzungen, die wirklich empfehlenswert sind, sind noch ziemlich teuer. Die eine ist die von dem Hallenser Professor Kautzsch in Verbindung mit andern Gelehrten herausgegebene: „Heilige Schrift des Alten Testaments", erschienen in Tübingen bei J. C. B. Mohr. Die andre, freiere und mit grossem poetischen Nachempfinden verfasste führt den Titel: „Das Alte Testament, übersetzt, eingeleitet und erläutert von D. Eduard Reuss", einem vor zehn Jahren verstorbenen Strassburger Gelehrten. Verlegt ist sie von C. A. Schwetschke und Sohn in Berlin.

Wenn ich im folgenden versuche, einige wenige Stellen des A. T. zusammenzutragen, die nach meiner Meinung den dauernden Wert dieses Buches für die christliche Gemeinde ausser Frage stellen, so werde ich mich meist der Übersetzung von Eduard Reuss anschliessen. Vorher aber gilt es noch eine Frage zu beantworten. Wie muss ein Produkt religiöser Litteratur beschaffen sein, wenn es seinen erbaulichen Wert für immer behalten soll? Zunächst muss es dem Inhalt nach die allgemeingiltigen religiösen Empfindungen des Friedens, des inneren Glückes, des Glaubens, des Lebensmutes, der Hoffnung, des Geborgenseins in Gott, der Begeisterung, der Busse, des Trostes zum Ausdruck bringen. Und dann muss das in einer Form geschehen, die klassisch ist, d. h. einfach, warm und edel. Es ist bekannt, dass an erbaulicher Litteratur dieser Art kein Überfluss ist. Von unsern evangelischen Kirchenliedern genügen nur die besten diesen Anforderungen, und wenn das A. T. uns derartiges bieten könnte, so wäre es nicht zu verantworten, wenn wir es aufgäben. Im gegenwärtigen Zusammenhange kann es sich nur um die religiöse Lyrik handeln. Ich verkenne nicht, dass auch die geschichtlichen Darstellungen des A. T., namentlich einzelne Teile der Patriarchengeschichte erbaulichen Wert haben und stets behalten werden; das aber durch Beispiele zu belegen, würde bei der Ausdehnung dieser Erzählungen hier zu weit führen. Daher beschränken wir uns auf eine kleine Zahl von Stellen aus den prophetischen und dichterischen Werken des A. T.

Ich möchte mit jener Verheissung beginnen, die Gott seinem Volke gegen den Schluss des Buches Jesaja (65, 12—25) giebt. Es redet da zu uns ein Prophet aus dem Ende der babylonischen Gefangenschaft. Die Rückkehr des Volkes nach der Heimat steht bevor, der Prophet sieht eine glänzende Zukunft des Glücks und des Friedens vor sich und lässt Jahwe so sprechen:

„Ich schaffe einen neuen Himmel
und eine neue Erde.
Der früheren wird man nicht mehr gedenken,
niemand werden sie mehr in den Sinn kommen.
Freut euch nun fort und fort,
frohlockt über das, was ich schaffen will.
Denn seht, ich schaffe ein Jerusalem voll Jubel,
eine Bürgerschaft darin voll Freude!
Ich selbst will über Jerusalem frohlocken,
an seinem Volke meine Freude haben!

Da hört man kein Weinen mehr, kein Klaggeschrei:
Da stirbt kein Säugling mehr nach wenig Tagen,
kein Greis, der nicht seinen Lauf vollbracht . . .
Bauen sie Häuser, so bleiben sie darin,
Pflanzen sie Weinberge, so geniessen sie ihre Frucht.
Sie sollen nicht bauen, dass ein andrer da wohne,
sie sollen nicht pflanzen, dass ein andrer geniesse.
Wie die Bäume, so lange soll mein Volk leben,
und meine Erwählten sollen verzehren, was sie geschafft . . .
Noch ehe sie mich rufen, will ich sie erhören;
ehe sie ausgeredet, erfülle ich ihre Wünsche.
Wolf und Lamm sollen bei einander weiden,
der Leu Stroh fressen wie der Stier . . .
kein Böses mehr geschehen, kein Unrecht
auf meinem ganzen heiligen Berge.“

Und wie Israel sich in Gottes Schutz für alle Zukunft sicher geborgen fühlt, so kennt es doch andererseits auch den Ernst, mit dem Gott allem Bösen im Volke widersteht. Dafür als Beleg einige Stellen aus dem Propheten Micha (1, 1—5; 2, 1—4; 7):

„Höret, ihr Völker alle!
Merk auf, Erde, und was sie erfüllt!
Der Herr Jahwe sei Zeuge wider euch,
Der Herr aus seinem heiligen Palaste!

Denn seht, Jahwe verlässt seinen Wohnsitz,
er steigt herab und tritt auf die Höhen der Erde,
und es zerschmelzen unter ihm die Berge
wie Wachs vor dem Feuer;
die Tiefebnen thun sich auf
wie vor der Flut, die in die Schlucht stürzt.

Alles dieses um der Frevel Jakobs willen,
für die Sünden des Hauses Israel . . .
Wehe denen, die auf Frevel sinnen
und Böses brüten auf ihren Lagern . . .
Gelüstet sie's nach Feldern, sie rauben sie;
nach Häusern, sie nehmen sie weg . . .
Darum spricht Jahwe:
Seht, auch ich sinne Böses wider dieses Geschlecht,
Dem ihr eure Hälse nicht entziehen sollt,
noch fürder den Kopf hochtragen;
denn es wird eine böse Zeit sein . . .
Will das heissen, Haus Jakobs,
dass Jahwe jähzornig ist?
Ist das seine Art und Weise?
Sind meine Worte nicht gütig
gegen den, der redlich wandelt?"

Bei solchen gewaltigen, ergreifenden Worten wird niemand daran Anstoss nehmen, dass die Vorstellung von einem Gott, der seine Wohnung verlässt, um auf die Erde herabzusteigen, nicht mehr die unsere ist. Was der Prophet ganz eigentlich gemeint hat, wandelt sich für uns unwillkürlich in Bilderrede um.

Aus dem Buche Hiob möchte ich unter vielen nur eine Stelle anführen. Es handelt sich in diesem Gedicht bekanntlich um die Frage, warum doch oft der Unschuldige leiden muss, während es dem Schuldigen wohlergeht. Da verweist u. a. Eliphas, der Freund des Hiob, darauf, wie Gott sich im Leben der Menschen so vielfältig bezeugt (5, 8—26):

„Ich aber würde mich zum Himmel wenden
und meine Sache Gott vortragen,
ihm, der so unergründlich Grosses thut
und Wunder wirket ohne Zahl.
Der Regen spendet auf die Erde
und auf die Fluren giesst des Himmels Nass;
ihm, der Gebeugte sich erheben heisst,
Trauernde führet zu des Glückes Höh'n,
ihm, der des List'gen Rat zu nichte macht,
dass ihre Hand ihn nicht vollbringen mag;
die Schlauen in der eignen Arglist fängt
und schafft, dass ihre Pläne schlagen fehl . . .
Den Schwachen rettet er aus ihrem Rachen,
entreisst den Armen aus des Mächt'gen Hand . . .
Ja, Heil dem Menschen, den Gott züchtigt!
Verschmähe du nicht des Allmächt'gen Zucht!
Verwundet er dich, er verbindet auch,
Und schlägt er, nun so heilen seine Hände . . ."

Eine wahre Fundgrube für erbauliche Dichtung ist dann das Psalmenbuch. Nicht wenige unserer besten Kirchenlieder sind aus Psalmen umgedichtet oder in Anlehnung an sie entstanden. Was das Menschenherz je an religiösen Gedanken bewegt hat, das findet hier seinen Ausdruck.

So die Sehnsucht nach Gott, der der 42. Psalm folgende Worte leiht:

„Wie der Hirsch lechzet nach dem Bache,
so lechzet meine Seele, Gott, nach dir!
Meine Seele dürstet nach dem lebendigen Gott!
Wann werd ich wieder erscheinen vor seinem Angesicht?
Meine Thränen sind meine Speise Tag und Nacht,
Da man tagtäglich zu mir sagt: wo ist dein Gott?
Ich denke dran — und Thränen wein ich über mein Geschick —
wie ich einherzog einst in dichter Schar,
im Chor sie leitete zum Gotteshause,
mit Jubel und Lobgesang, die Festgemeinde.
Was bist du so betrübt, meine Seele,
was seufzest du über mein Schicksal?
Harre auf Gott! Noch will ich ihn preisen,
ihn, meinen Retter und meinen Gott!“

Welchen ergreifenden Ausdruck hat das Vertrauen zu Gott im 23. Psalm gefunden:

„Jahwe ist mein Hirt! Mir wird nichts mangeln;
auf grünen Auen lässt er mich lagern,
an den Bach zur Ruhe führt er mich.
Meine Seele erquickt er,
er leitet mich auf dem rechten Pfade
um seines Namens willen.

Müsst ich auch wandern durch dunkles Thal,
fürchtete ich doch kein Unglück; du bist ja mit mir,
dein schützender Hirtenstab tröstet mich.

Du deckst mir den Tisch, dass meine Feinde es sehen,
du salbst mein Haupt mit Öl,
mein Becher ist voll bis zum Rande.

Ja, Glück und Gnade begleiten mich
alle Tage meines Lebens;
in Jahwes Hause wohne ich für lange Zeit.“

Busse und Reue, Zuversicht auf Gottes Vergebung zeigen uns der 51. und der 130. Psalm:

„Verhülle dein Angesicht vor meinen Sünden,
und tilge alle meine Vergehen!
Schaffe mir ein reines Herz, o Gott,
und erneure in mir einen rechten Geist!
Verwirf mich nicht vor deinem Angesicht
und entziehe mir nicht deinen heiligen Geist!

Gieb mir wieder die Wonne deines Heils
und stärke mich mit einem willigen Geiste,
dass ich die Bösen deine Wege lehre,
und die Sünder zu dir sich wenden."

„Aus der Tiefe ruf' ich zu dir, Jahwe,
Herr, erhöre meine Stimme!
Mögen deine Ohren gerne hören
auf die Stimme meines Flehens!

Wolltest du, Jahwe, Missethaten behalten,
Herr, wer möchte bestehen?
Aber bei dir ist ja Vergebung,
auf dass man dich ehre.

Ich hoffe auf Jahwe, es hofft meine Seele,
auf seine Verheissung harre ich.
Meine Seele harrt mehr wie der Wächter auf den Morgen,
Es harre Israel auf Jahwe.

Denn bei Jahwe ist Gnade
und volle Erlösung.
Er wird Israel erlösen
von aller seiner Schuld."

Damit müssen wir unsere Beispiele abschliessen. Noch einmal sei betont, dass es nicht einzelne Weizenkörner sind, mühselig herausgesucht aus einer grossen Masse von Spreu; nein, man braucht nur hineinzugreifen in das A. T., um auf Stellen von gleicher Kraft und gleichem Werte zu stossen.

Und so können wir denn eine endgiltige Antwort auf unsere Frage unternehmen: Welchen Wert hat das A. T. für den heutigen Christen? Israel, das Volk der Religion, hat in diesem Buche sein religiöses Denken und Empfinden niedergelegt und hat ergreifende Worte gefunden, um seine Gefühle und Erfahrungen darin auszuströmen. So gewiss die Religion, die Gemeinschaft der Menschenseele mit Gott, im letzten Grunde nur eine ist, die sich in den verschiedenen geschichtlich gewordenen Religionen nur in mehr oder minder reiner und vollkommener Weise darstellt, so gewiss kann auch für uns Christen ein Buch nicht veralten, das Religion, wahre Religion enthält. Nicht ein Orakelbuch ist uns das A. T., nicht ein Lehrbuch des christlichen Denkens; viele seiner Vorstellungen sind für uns überwunden, manche seiner Erzählungen müssen uns geradezu verletzen — aber was das religiöse Herz darin sinnt und redet, klagt und dankt, bereut und lobpreist, betet und frohlockt, das ist auch für uns, das ist für alle Zeiten Quelle religiöser Erbauung und Erhebung, Begeisterung und Tröstung.

Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik.

Von Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich.

(Fortsetzung.)

IV.

Ich wende mich nunmehr noch zu einer kurzen Behandlung derjenigen Arbeiten, welche speziell von psychologischer Seite zur experimentellen Beantwortung pädagogischer Fragen unternommen worden sind. Diese lassen sich nicht so leicht überblicken, wie die bisher besprochenen Gebiete. Man kann nämlich sagen, dass sich fast an jedem Punkte der experimentellen Psychologie gewisse ganz neue und sehr lehrreiche Resultate für die Neugestaltung der Pädagogik ergeben haben. Wir können deshalb im Rahmen dieser Ausführungen nur die Ansatzpunkte zu experimentell-pädagogischen Untersuchungen bezeichnen, die in den Arbeiten der experimentellen Psychologen vorliegen. Eine Umgestaltung der herkömmlichen Pädagogik durch die experimentelle Psychologie ist schon deshalb zu erwarten, weil diese Wissenschaft alle Grundbegriffe der herkömmlichen Psychologie in ihrer Bedeutung verändert oder auch durch andere ersetzt hat. Begriffe wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Assoziation, Vorstellung haben für uns nicht mehr denselben Sinn und den gleichen Wert, der ihnen in der Psychologie der blossen inneren Wahrnehmung zukam. Das muss dann die entsprechende Veränderung in der psychologischen Grundlegung der Pädagogik bewirken.

Aber auch die pädagogischen Untersuchungen selbst gewinnen notwendig unter dem Einfluss der experimentellen Psychiologie eine ganz andere Gestalt. Dies trifft namentlich in zwei Punkten zu: einerseits müssen die Methoden der Untersuchung pädagogischer Fragen sämtlich nach den strengen Regeln der psychologischen Experimente ausgebildet werden: hierdurch aber erleiden dann andererseits alle traditionellen pädagogischen Probleme eine eigentümliche Verschiebung.

Denn es ist eine notwendige Folge der Anwendung der experimentellen Methoden auf die Pädagogik, dass sie mehr zu einer Wissenschaft vom Lernenden als vom Lehrenden wird. Der Angriffspunkt sowohl für die psychologischen als für die rein pädagogischen Experimente liegt in dem Kinde, und die Pädagogik wird daher mehr, als es bisher geschehen konnte, bei allen pädagogischen Fragen, die nicht in das Gebiet anderer Hilfswissenschaften als der Psychologie fallen (wie der Logik, der Ethik und Ästhetik), vom Kinde auszugehen suchen. Der Schwerpunkt aller Untersuchungen wird daher durch die Experimentalmethoden in die Analyse der geistigen Prozesse des lernenden, auffassenden oder seinen Willen und sein Gemüt bildenden Kindes verlegt, und von diesem Grunde aus suchen wir Regeln und Normen zu finden, für die Thätigkeit des Lehrers und des Erziehers. Wenn wir die Prozesse des Lernens, des Behaltens, des Vergessens, des Wiedererlernens, der Aufmerksamkeit, der Auffassung schwieriger Gedankengänge beim Kinde richtiger und tiefer verstehen als bisher, so sind damit von selbst die Regeln gegeben für die Darbietung bestimmter Lehrstoffe, für die Vorzüge der Analyse oder der Synthese, die Bedeutung der Wiederholungen, das Mass der notwendigen Anknüpfung an das Bekannte u. s. w. Kurz einen grossen Teil der Normen der Didaktik und Methodik suchen wir unmittelbar aus der Analyse der kindlichen Arbeit abzuleiten. Es ist aber ausdrücklich zu betonen, dass nicht die ganze Pädagogik, sondern nur „ein grosser Teil“ der didaktischen Normen sich aus der experimentellen Untersuchung ergeben wird. Denn auch in Zukunft werden bei der Bearbeitung der Lehrstoffe, ihrer Anordnung und Auswahl logische, ethische und ästhetische Gesichtspunkte massgebend bleiben. Die experimentelle Psychologie kann nur als dasjenige Grenzgebiet betrachtet werden, aus welchem wir noch die meisten Übertragungen in die Pädagogik machen können.

Was nun die einzelnen Arbeiten der experimentellen Psychologie betrifft, in denen wir die Grundlage zu experimentell pädagogischen Untersuchungen zu erblicken haben, so ist ihre Beziehung nicht immer gerade eine unmittelbare. Wir haben vielmehr zu unterscheiden zwischen solchen Untersuchungen der experimentellen Psychologie, die sich auf die Pädagogik anwenden lassen, und solchen, die schon innerhalb des Gebietes der Psychologie selbst zu pädagogisch wichtigen Resultaten geführt haben. Unter dem ersteren Gesichtspunkt lässt sich die ganze psychologische Methodik heranziehen; sie wird für die pädagogischen Experimentalmethoden voraussichtlich noch auf

lange Zeit vorbildlich sein. An erster Stelle sind die psychologischen Massmethoden für pädagogische Zwecke verwendbar. Die Messung der Empfindlichkeit und Unterscheidungsfeinheit im Gebiete der Empfindungen und Wahrnehmungen räumlicher und zeitlicher Verhältnisse lässt sich ohne weiteres nach den in der Psychologie ausgebildeten Methoden für solche pädagogische Zwecke wie die Individual-Charakteristik oder den Nachweis der Entwickelungsschwankungen und a. m. heranziehen.*) Ferner haben wir eine willkommene Ergänzung der Intelligenzprüfungen der Psychiater und Ärzte in der Analyse des Vorstellungskreises einzelner Personen nach der sogenannten Reproduktionsmethode. Von dieser dürfen wir auf pädagogischem Gebiete vielleicht sogar grössere Erfolge erwarten, als auf rein psychologischem. Sie besteht im wesentlichen darin, dass man einer Versuchsperson ein „Reizwort“ zuruft oder sichtbar macht, dass die vom Experimentator gegebene „Anfangsvorstellung“ angiebt. Die Versuchsperson hat nun die erste ihr einfallende Vorstellung auszusprechen. Durch die Auswahl der Reizworte und Beschränkung der erlaubten Reproduktionen (z. B. bloss auf bestimmte sinnliche oder bloss auf abstrakte Vorstellungen) können dabei die individuellen Unterschiede im Vorstellen sehr sicher erkannt werden. Diese Reproduktionsmethoden und andere einfachere nach ihrem Muster entworfene Prüfungen sind es, mit denen Psychologen und Schullehrer mit grossem Erfolg das „psychische Inventar“ der Neulinge und der Schüler der unteren Klassen der Volksschule festgestellt haben. Das Ziel solcher Versuche war bisher ein dreifaches: einerseits suchte man die Zahl und die Beschaffenheit der dem Kinde bekannten Vorstellungen festzustellen. Es ist damit aber auch zweitens eine Analyse des von ihm beherrschten Wortmaterials leicht zu verbinden, und damit ergiebt sich zugleich drittens eine Untersuchung der kindlichen Sprachfehler. Ich muss es mir leider versagen, auf die interessanten Resultate genauer einzugehen, welche Bartholomäi, Seyfert, K. Lange, Hartmann, Ziehen und andere bei dieser Analyse des kindlichen Vorstellungskreises gefunden haben.**) Aber einige pädagogisch besonders interessante Punkte hebe ich noch hervor. Die Art und Weise, wie die

*) Als Beispiele können die oben erwähnten Versuche von Scripture und Gilbert und auch ein Teil der Ermüdungsmessungen angeführt werden.

**) Vgl. Bartholomäi, Allgem. Schulzeitung, 1871; Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik, 5. Jahrg.; K. Lange, Allgem. Schulzeitung, 1879; Berth. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises (Frankfurt u. Leipzig, 1896); Rich. Seyfert, Beobachtungen an Neulingen (Deutsche Schulpraxis, XIII. u. XIV. Jahrg.); Ziehen, Die Ideenassoziation des Kindes, 1 u. 2 (Berlin, 1898 u. 1899).

Reproduktionsmethode verwendet wird, ist nicht immer die gleiche. Unter den genannten Autoren bevorzugt Schuldirektor Seyfert die Methode, den Kindern Gegenstände im Freien und in der Wohnung zu zeigen, und er stellt fest, welche Gegenstände sie richtig benennen können, indem er voraussetzt, dass nur das Bekannte richtig benannt wird; diese Methode lässt sich also als eine Benennungsmethode bezeichnen. Ausserdem lässt Seyfert die Kinder einige Abbildungen durch Benennung aller abgebildeten Gegenstände analysieren; endlich fragt er sie über ihre eigene Person und deren Lebensumstände aus. Ziehen bevorzugt die eigentliche Reproduktionsmethode: den Kindern werden Worte, „Reizworte", zugerufen; sie müssen darauf mit der ersten ihnen „einfallenden" Vorstellung antworten. Hartmann, Ziehen und andere untersuchen auch die Beschaffenheit der kindlichen Vorsellungen, ihre Vollständigkeit beziehungsweise Lückenhaftigkeit, die Schärfe und Bestimmtheit, mit der sie von ähnlichen Vorstellungen unterschieden werden. Ziehen misst ausserdem die Geschwindigkeit der Reproduktion beziehungsweise Wortreaktion.

Aus solchen Versuchen ergeben sich mit einiger Übereinstimmung die folgenden pädagogisch wichtigen Resultate. Wir sehen 1. dass die Kinder Wahrnehmungsobjekte sehr unvollkommen analysieren (in ihre Teile und Eigenschaften zerlegen); sie müssen also vor allem hierzu angeleitet werden, um besimmtere Vorstellungen zu bekommen; 2. dass Formen besser bekannt sind als Farben; 3. dass die einzelnen Farben sehr verschieden bekannt sind (grau und braun fast nie); 4. der Kreis der geläufigen Gegenstände wird in hohem Masse durch den Zwang des Lebens bestimmt, so dass die Schule hier eine ausgleichende Arbeit zu leisten hat; 5. bei unbekannten Gegenständen sucht sich die kindliche Phantasie mit charakteristischen Surrogaten zu helfen: das Ganze wird statt des Teils gesetzt, der Stoff statt des Gegenstandes; neue Wortbildungen werden kombiniert nach wirklichen oder vermuteten wesentlichen Eigenschaften; das ähnliche Bekannte wird für das Neue eingesetzt (Seyfert); 6. nach Ziehen hat ferner der Erwachsene eine erheblich grössere Reproduktionsfähigkeit als das Schulkind von 8—14 Jahren. („Ich war selbst immer wieder über diesen gewaltigen Unterschied betroffen." Ziehen); ferner lässt sich an derselben Knabengeneration verfolgen, wie diese Geschwindigkeit von Jahr zu Jahr wächst; 7. die Geschwindigkeit, mit der bestimmte Klassen von Vorstellungen und Begriffen reproduziert werden, scheint ein charakteristisches Zeichen dafür zu sein, dass diese dem Kinde geläufig sind, andere nicht u. a. m.

Es wird nun eine besonders wichtige Aufgabe der theoretischen Grundlegung der experimentellen Pädagogik sein, dass wir den Wert und die Bedeutung dieser verschiedenen Verfahrungsweisen vergleichen. Man sieht sogleich, dass jede der genannten Methoden den kindlichen Geist von einer andern Seite angreift, jede etwas anderes feststellt; es ist daher wiederum eine prinzipielle Erörterung der Reproduktionsmethoden und eine theoretische Orientierung über ihre Ziele und ihre natürlichen Schranken unerlässlich, wenn die experimentelle Pädagogik nicht planlos verfahren will. Ich muss mich hier jedoch mit einigen Andeutungen begnügen und die Leser auf meine grössere Ausführung verweisen. Die Reproduktionsmethoden erschliessen uns wie keine andere gegenwärtig verfügbare Art der Untersuchung die Bekanntschaft mit dem Reichtum oder der Armut des kindlichen Geistes. In dem Prinzip der Reproduktionsversuche liegt es, dass wir durch „Reize" das Kind zu sprachlichen Äusserungen veranlassen, in welchen die psychische Wirkung dieser Reize möglichst vollständig zum Ausdruck kommt. Es können sich daher in den Reproduktionsversuchen alle diejenigen Seiten des kindlichen Geistes offenbaren, die mit der Auffassung von Reizen, ihrer inneren Verarbeitung und der Umsetzung dieser beiden Arten von Vorgängen in Worte gegeben sind. Einfacher ausgedrückt: wir müssen über die Treue der Sinneswahrnehmungen, über das Gedächtnis, den Reichtum und die Qualität der Vorstellungen, über den verfügbaren Wortschatz und die phonetische Entwickelung des Sprechens mit diesen Methoden Aufschluss gewinnen. Die pädagogische Bedeutung solcher Untersuchungen braucht wohl ebenfalls nur angedeutet zu werden. Jedes pädagogische Handbuch empfiehlt dem Lehrer: Mache dich mit dem Entwickelungsgrad, mit dem Vorstellungs- und Wortvorrat deiner Klasse bekannt; knüpfe an das den Kindern geläufige Vorstellungsmaterial an; richte die Schwierigkeit deines Vortrags nach den Kenntnissen der Schüler, damit du ihr Interesse rege machen kannst u. s. w. Alle diese didaktischen Vorschriften setzen voraus, dass der Pädagoge den Grund und Boden kennt, auf dem er arbeitet, und doch haben die Reproduktionsversuche uns gezeigt, wie wenig diese Voraussetzung erfüllt wird. Die meisten bisherigen Ergebnisse der Versuche von Ziehen sind vollkommen überraschend und machen den Eindruck von Entdeckungsreisen in ein unbekanntes Land, die den Psychologen mehr Überraschungen als Bestätigungen herrschender Meinungen gebracht haben. Und ähnlich steht es mit den Analysen der Neulinge, die uns trotz ihrer Unvollständigkeit doch schon merkwürdige Einblicke in die geistige Werk-

stätte des relativ sich selbst überlassenen Kindes liefern. So stellte z. B. Seyfert fest, dass die Wohnung und das häusliche Leben den Kindern weitaus mehr Vorstellungen zuführt als die Natur, in der sie täglich umherstreifen, und Ziehen fand, dass bei Knaben von 8 bis 14 Jahren die Allgemeinvorstellungen erheblich schneller reproduziert werden als die Individualvorstellungen — zwei Beobachtungen, die man nicht gerade vorausgesagt haben würde.

Es ist aber nicht nur der Vorstellungskreis des Kindes, der uns durch die Reproduktionsversuche erschlossen wird, sondern vor allen Dingen gewinnen wir auch einen Einblick in den Wortvorrat, mit dem die Kinder in den verschiedenen Jahren ihrer Entwickelung arbeiten, und in das Mass ihrer Herrschaft über den motorischen Mechanismus des Sprechens. In den Reproduktionsversuchen selbst ist bisher noch zu wenig auf die phonetische Seite des kindlichen Sprechens geachtet worden; es würde jedoch leicht sein, die zeitmessenden Methoden zur Untersuchung der Herrschaft über die sprachliche Innervation zu benutzen. Ich selbst habe sogar bei Erwachsenen gefunden, dass die Unterschiede in der Schwierigkeit der Aussprache einzelner Worte in den Reaktionszeiten deutlich zum Vorschein kommen. In diese Lücke treten nun aber die für die Pädagogik ausserordentlich wichtigen statistischen Untersuchungen der Kinder- und Taubstummenärzte und einiger Kinderpsychologen über die Sprache des Kindes ergänzend ein. Es haben namentlich Gutzmann und Treitel auf die Bedeutung der Ausbildung der Sprache für die geistige Entwickelung des Kindes und den systematischen Charakter der Sprachfehler hingewiesen und die neueren Untersuchungen von Schultze, Preyer, Chinn, Oltuszewski, Rzesnitzek, Ament, Wundt u. a. über die Entwickelung der Kindersprache vervollständigen dieses Bild.*) Diese Untersuchungen trennen sich wiederum in zwei Gruppen. Die einen suchen den normalen Entwickelungsgang der kindlichen Sprache und die psychophysischen Bedingungen der Sprachentwickelung aufzufinden und ihre Beziehungen zu den ersten Vorstellungen und Begriffen des Kindes nachzuweisen. Von einem allgemeinen sprachphilosophischen Standpunkte aus hat

*) Die Anführung aller einzelnen Schriften der sehr umfangreichen Litteratur über die Kindersprache dürfte überflüssig sein. Vgl. zum Folgenden namentlich: Wundt, Völkerpsychologie. Bd. I, erster Teil. Leipzig, 1900. Treitel, Über Sprachstörung und Sprachentwickelung. Berlin, 1892. Derselbe: Über Aphasie im Kindesalter. Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie im ersten Leseunterricht Berlin, 1897. Derselbe: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig, 1894.

Wundt kürzlich dieses ganze Gebiet bearbeitet. Die andern beschäftigen sich mit der abnormen Sprachentwickelung und den Sprachfehlern des Kindes. Die letzteren dürften wohl am unmittelbarsten für die Pädagogik in Betracht kommen. Mit den Untersuchungen von Gutzmann über die kindlichen Sprachfehler sollte jeder Lehrer bekannt sein. Im allgemeinen achtet nach Gutzmanns Beobachtungen der Lehrer viel zu wenig bei den Neulingen auf die Entwickelung des Sprechens und die Sprachfehler. Das zeigt sich z. B. darin, dass die Statistik in den ersten Schuljahren eine Zunahme der Sprachfehler verzeichnet. Die Kinder stecken sich mit ihren Sprachfehlern gegenseitig an, insbesondere mit dem Stottern, und die sprachliche Behinderung und Unbeholfenheit hat nach den Untersuchungen von Treitel nicht selten verhängnisvolle Rückwirkungen auf das Gemütsleben und die intellektuelle Entwickelung des Kindes.

Nächst den Reproduktionsmethoden sind die Methoden zur experimentellen Untersuchung des Gedächtnisses von Bedeutung für die Pädagogik. Wir besitzen nach der Ansicht mancher neuerer Psychologen eine ausgezeichnete Technik und Methodik zur Untersuchung des Gedächtnisses. Einerseits prüft man in sehr einfacher Weise das Gedächtnis für Sinneseindrücke, für Raum- und Zeitstrecken durch die Genauigkeit, mit welcher nach einer bestimmten Zwischenzeit ein von dem Experimentator hergestellter Eindruck wiedergegeben werden kann. In diesem Falle können die Fehler, die bei der Wiedergabe gemacht werden, und die Zwischenzeit, die zwischen der ersten Wahrnehmung und ihrer Reproduktion verflossen ist, zu Massbestimmungen der Gedächtnistreue verwendet werden. Ferner sind die Bedingungen und die Technik des Auswendiglernens durch Versuche über das Erlernen sinnloser Silben mit einem ausserordentlichen Aufwand an Zeit und Kraft von einigen Psychologen untersucht worden. Man wählt dabei als Material zum Auswendiglernen sinnlose Silben, weil man annehmen zu können glaubt, dass eine gleiche Zahl sinnloser Silben immer annähernd die gleiche Schwierigkeit für das Erlernen darbieten wird, sodass die vom Experimentator willkürlich veränderten Bedingungen des Lernens auch wirklich als die einzigen veränderten Umstände anzusehen sind. Die sinnlosen Silben scheinen ein solches neutrales Material zu sein, dessen Aneignung nur wenig durch das wechselnde Spiel der Assoziationen und gar nicht durch den Sinn des Gelernten unterstützt wird. Nur vergleichsweise hat man neuerdings auch sinnvolles Material, wie Gedichte und Prosastücke, für die Gedächtnisversuche herangezogen. Es ist mir selbst nach eignen Ver-

suchen zweifelhaft, ob die sinnlosen Silben überhaupt zu genauen Gedächtnisversuchen zu gebrauchen sind, und ob nicht vielleicht das ganze Verfahren (soweit es auf die Beantwortung aller, nicht bloss in der Wiederholungszahl und den zeitlichen Umständen des Lernens repräsentierter Bedingungen ankommt) im Prinzip verfehlt ist. Denn ein solches neutrales Material existiert wenigstens für den erwachsenen Menschen überhaupt nicht, und es ist im allgemeinen nicht der Weg der experimentellen Psychologie, Nebenumstände, die sich nun einmal nicht beseitigen lassen, durch künstliche Veranstaltungen zu unterdrücken, sondern wir suchen solche Mitursachen, wie in unserm Falle den Sinn des Gelernten und die sekundären assoziativen Hilfen beizubehalten und auf bestimmte Regeln zu bringen. Ausserdem spricht gegen die bisherige Technik der Gedächtnisversuche mit sinnlosen Silben, dass die Mitwirkung der wichtigsten Faktoren des Auswendiglernens und Behaltens, nämlich die Beteiligung der Aufmerksamkeit und des Gefühls, auf diese Weise überhaupt nicht festgestellt werden kann. Es ist trotzdem nicht zu leugnen, dass auch mit der bisherigen Methode schon sehr wichtige Resultate gefunden worden sind, die uns namentlich die Ökonomie des Lernens in überraschender Weise aufdecken.*) Wir kennen z. B. die „Gesetze des Vergessens", d. h. wir wissen, mit welchem Zeitverlauf nach Stunden, Tagen und Wochen das Vergessen eines bestimmten Gedächtnismaterials fortschreitet. Wir kennen die Zeitpunkte, an denen das Wiedererlernen eintreten muss, wenn das Erlernte ohne grossen Arbeitsverlust wieder aufgefrischt werden soll. Ebenso geben uns die Gedächtnisversuche Fingerzeige für die Technik des Lernens, für die Bedeutung mnemonischer Hilfsmittel, für das Mass der Unterstützung des Lernens durch den Sinn des Gelernten, durch den Rhythmus des Hersagens**) u. s. w. Wir sehen ferner aus den Versuchen, dass im Gegensatz zu der üblichen Lernweise unserer Schulkinder es vorteilhafter ist, ein Gedicht oder Prosastück im Ganzen zu lernen, als durch das stückweise An-

*) Vgl. zum Folgenden die betr. Untersuchungen über das Gedächtnis von Ebbinghaus und Müller und Schumann; ferner: L. Steffens, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschrift für Psychologie der Sinnesorgane. Bd. 22. Heft 5; ferner ebenda: G. E. Müller und Pilzecker, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Ergänzungsbd. 1. 1900.

**) Ebbinghaus stellte fest, dass sinnvolles Material unter Umständen mit dem zehnten Teil des Aufwandes von Wiederholungen erlernt wird als sinnloses. — Genauere Versuche über die Unterstützung des Lernens durch den Rhythmus siehe bei M. K. Smith, Rhythmus und Arbeit. Wundts philos. Studien. Bd. XVI, Heft 1 u. 2.

einanderreihen einzelner für sich gelernter Teile. Das „Lernen im Ganzen" ist mit einer beträchtlichen Zeitersparnis verbunden und die einzelnen Teilstücke sind fester assoziiert, das Nichtbehalten der Versanfänge u. s. w. kommt nicht vor.

Alle diese Ergebnisse und nicht minder die Gedächtnismethoden warten noch der Übertragung auf das Schulkind. Man sieht jedoch schon aus allem, was bisher errreicht worden ist, dass sich hier geradezu ein neuer Zweig der Pädagogik entfaltet. Es ist eine Methodik der Arbeit des Kindes, welche den bisher üblichen Teilen der Methodik, die ausschliesslich den Lehrer im Auge haben, ebenbürtig an die Seite tritt; denn jene Methodik des Lernens und Wiedererlernens wird nicht nur für das Lernen des Kindes, sondern auch für den Klassenunterricht ihre Folgen haben. So z. B. könnten die Gesetze des Vergessens die sichere Basis abgeben für die Ansetzung der Schulrepetitionen, das Verhältnis des Lernens in der Stunde und des häuslichen Wiedererlernens u. dgl. mehr.

Zu den unmittelbar pädagogisch bedeutsamen Arbeiten der experimentellen Psychologie rechne ich alle Untersuchungen, welche die Analyse derjenigen geistigen Thätigkeiten betreiben, die bei den Elementarfächern inbetracht kommen, also beim Lesen, Schreiben und Rechnen.

Über das Lesen sind gerade in jüngster Zeit sehr lehrreiche, ungemein sorgfältige Versuche ausgeführt worden (insbesondere von Cattel, Erdmann und Dodge, Pillsbury, Huey, Julius Zeitler und andern). Sie beschäftigen sich mit der Analyse der Augenbewegungen beim Lesen, mit der Zeit, die zum Erkennen von Worten und Silben nötig ist; sie suchen zu zeigen, wie gross das „Lesefeld" ist, d. h. die Anzahl der Worte, die wir mit einem Blick erfassen, wann und wie die Perzeption der Wort- und Satzbedeutung stattfindet u. s. w. Pathologische Untersuchungen der Psychiater haben manche Resultate dieser Versuche in überraschender Weise bestätigt. Diese Versuche sind nun freilich bisher fast nur am Erwachsenen ausgeführt worden, aber sie können trotzdem pädagogische Verwertung finden. Denn einmal lassen sich die Methoden, nach denen man den Vorgang des Lesens beim Erwachsenen analysiert hat, leicht auf das kindliche Lesen übertragen; sodann ist es natürlich auch von Wichtigkeit, das Lesen des Erwachsenen zu kennen, damit man es mit dem des Kindes vergleichen kann. Wir sehen da das Ziel, auf welches das Lesen des Kindes lossteuert, und wir haben damit die für den pädagogischen Versuch massgebende Fragestellung gewonnen. Die „Lesefrage" kann

nur lauten: Sollen wir von vornherein das Kind so zum Lesen anlernen, wie es als Erwachsener notwendig lesen wird, oder soll es zunächst seinen eignen ihm eigentümlichen Lesetypus erlernen und dann erst sehr allmählich in den des Erwachsenen übergeführt werden? Nun ist das Lesen des Erwachsenen ein fortgehendes Analysieren von Gesamtbildern, die auf einen Blick erfasst werden. Die Lesemethoden der Schule verfahren bald analytisch, bald synthetisch. Es scheint nun, dass unsere bisherigen Untersuchungen des Lesens Erwachsener den analytischen Methoden den Vorzug geben, weil sie das kindliche Lesen schneller seinem späteren Typus zuführen.

Die Psychopathologie tritt hier aber noch in anderer Weise ergänzend ein für das pädagogische Experiment. Mit Recht sind solche Erkrankungen wie die Sprach- und Lesestörungen nach Gehirnverletzungen als Experimente der Natur bezeichnet worden, die vollkommen im Dienste der analysierenden Psychologie arbeiten (Störring a. a. O. S. 13). Nun trennen sich bei den genannten Erkrankungen erwachsener Personen die einzelnen Prozesse des Lesens, Schreibens und Sprechens, die bei dem Lese-, Schreib- und Sprechvorgang ursprünglich einzeln in Funktion treten mussten, um sich allmählich beim normalen Menschen untrennbar fest zu assoziieren. Dadurch gewinnen wir zunächst einen Einblick in die Art der Arbeit, die das lesende und schreibende Kind zu verrichten hat. Sodann zeigt uns wiederum die Pathologie den Schreib- und Lesetypus des Erwachsenen, den „Mechanismus des Lesens und Schreibens“, wir sehen auch hier wieder, dass der Erwachsene nur ausnahmsweise buchstabierend liest und schreibt, er macht beim Schreiben Gesamtinnervationen für einen grösseren Bewegungskomplex, ebenso wie er beim Schreiben Gesamtbilder erfasst. Wir sehen endlich, welche Unterschiede bestehen in dem psychischen Mechanismus des spontanen Schreibens, des Nachschreibens und des Schreibens nach Diktat (Störring a. a. O. S. 170 ff.). Die Psychopathologie bietet hier überall die Angriffspunkte dar für das zukünftige pädagogische Experiment. Wir werden uns vollkommen an diese Befunde am Kranken anschliessen können, um die Teilprozesse des Lesens, Schreibens und Sprechens, die dort die Natur analytisch vorführt, beim Kinde in ihrem synthetischen Entwickelungsgang zu verfolgen.*)

*) Zu diesen Ausführungen vgl.: Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig, 1900. S. 110 ff. Ferner: Pillsbury, The reading of words. Americ. Journal of psychology VIII, 3. Julius Zeitler, Tachistoskopische Versuche über das Lesen. Wundts philos. Studien, XVI, 3. Wundt, Zur Kritik tachistoskopischer Versuche,

Am meisten vernachlässigt ist bisher noch die experimentelle Untersuchung des kindlichen Schreibens und Rechnens. Doch besitzen wir wenigstens auch für diese Probleme Untersuchungsmethoden, und es ist nur eine Sache thatkräftigen Vorgehens, dass wir sie auf die Pädagogik übertragen. A. Gross und Aug. Diehl haben die Schrift Gesunder und Geisteskranker mit Apparaten untersucht, die den „Schreibweg“, die Geschwindigkeit und den wechselnden Druck der Schrift zu kontrollieren gestatten, und diese äusseren Eigenschaften der Schrift lassen sich nun in Beziehung bringen zu der Erschwerung oder Erleichterung des Schreibens, zur Energie und Konstanz des aufgewandten Willensantriebs, zur Übung, ja sogar zur Charakteristik der Persönlichkeit, der momentanen Disposition des Schreibenden u. a. m. Schon früher hatten französische Psychologen gezeigt, dass sich die Edisonsche Schreibfeder zu sehr genauen Kontrollen der Schreibgeschwindigkeit gebrauchen lässt, ohne diese Beobachtung zu psychologischen Zwecken zu verwenden. Die Bedeutung und den Wert des rhythmischen Schreibens (Schr. im Takt) untersuchte M. K. Smith*) im Züricher Laboratorium. Am gleichen Orte ist eine Untersuchung über die anschaulichen Grundlagen der Zahlvorstellungen und des Rechnens in Angriff genommen worden, die auch nach dieser Seite hin der elementaren Didaktik eine sichere Grundlage zu schaffen verspricht. Ich sehe darin die ersten Schritte zur Verwirklichung eines grösseren Zieles: Lehrer und Psychologe werden in gemeinschaftlicher Arbeit die Experimentalpädagogik schaffen müssen, und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! (Schluss folgt).

---

ebenda. Erdmann und Dodge, Psycholog. Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage. Halle, 1898. Sehr vollständige Litteraturübersichten bei Vogt, Aphasie. Zeitschr. für Hypnotismus. Bd. 6, 1897. Gross, Untersuchungen über die Schrift Gesunder und Geisteskranker, Kraepelins Psycholog. Arbeiten, Bd. II, Heft 3. Diehl, Die Schrift bei Gesunden. Ebenda III, 1.

**) M. K. Smith, Rhythmus und Arbeit. Wundts Philosoph. Studien. Bd. XVI. Heft 1 u. 2.

Robert Owen.

Ein Beitrag zur Geschichte der Sozialpädagogik.

*Von **Heinrich Schulz.***

I.

Einleitendes.

Der wertvollste Gewinn der Pestalozzi-Erinnerung des Jahres 1896 besteht in der seitdem endlich begonnenen planmässigen Erschliessung der sozialen Bedeutung Pestalozzis und der dadurch in weiteren Kreisen bewirkten Überzeugung von der Zusammengehörigkeit der Pädagogik und der Sozialpolitik.

Wer die nicht sehr umfangreiche und inhaltlich dürftige Pestalozzilitteratur des Jahres 1846 gelegentlich der 100. Wiederkehr seines Geburtstages durchgemustert hat, weiss den Fortschritt zu würdigen, der wenigstens in einem Teile der vor 4 bis 5 Jahren erschienenen Flut von Pestalozzischriften und Pestalozziartikeln zu konstatieren war. Es hatten sich Männer — und noch dazu solche von einwandfreiestem wissenschaftlichen Rufe — gefunden, die es wagten, das um Pestalozzi im Laufe eines Jahrhunderts allmählich allzu üppig herangewachsene Gestrüpp und Unterholz von Gemeinplätzen und nichtssagender Schulphraseologie zu durchbrechen, um wieder zu ihm selbst zu gelangen. Diese Mühe wurde reichlich belohnt. Köstliche, kaum geahnte Schätze wurden eigentlich erst neu entdeckt, als man wieder auf sein fast vergessenes soziales Glaubensbekenntnis, auf die „Nachforschungen“, stiess und nicht mehr wie bisher in ungerechtfertigter Nachahmung von Pestalozzis Selbstbescheidenheit an diesem „Gallimathias“ hochmütig vorüberging, sondern seine verborgenen Reichtümer zu erschliessen begann.

Theobald Ziegler stand nicht an, Pestalozzi ohne Umschweife einen Sozialisten zu nennen; Natorp lieferte gleichsam den Beweis, indem er in seiner kleinen, trefflichen Schrift über „Pestalozzis Ansichten über Arbeiterbildung und soziale Frage“ eine Andeutung von dem revolutionären Schwung der „Nachforschungen“ gab; Rissmann, der wie manche andere schon vorher die soziale Strömung der Neuzeit mit der Pädagogik zu vereinigen gesucht hatte, stellte die eben gegründete „Deutsche Schule“ in den Dienst der neuen Bewegung, indem er die Worte „Pestalozzi“ und „Sozialpädagogik“ auf ihre Fahne schrieb. Der Deutsche Lehrerverein betrat dieselben Bahnen, wie die Verhandlungen über die Kinderarbeit auf dem Tage zu Breslau und über den Zusammenhang zwischen Volksbildung und wirtschaftlicher Entwickelung auf dem Tage zu Köln darthun.

Manchem scheint das vielleicht eine müssige Konstatierung bekannter

Thatsachen. Wir sind jedoch der Meinung, dass man sich den jüngsten Entwickelungsgang der Pädagogik gar nicht oft genug in seinen einzelnen Erscheinungen und in seiner Bedeutung vergegenwärtigen kann. Es wäre nämlich verfrüht, wenn man sich betreffs des jungen Bündnisses zwischen Pädagogik und Sozialwissenschaft schon jetzt weitreichenden Hoffnungen hingeben wollte. Die meisten Pädagogen werden den Bund nur für einen vorübergehenden halten, der sich bei den in den Vorjahren erledigten Fragen zwar ganz zweckmässig erwiesen habe, und der auch vielleicht in Zukunft noch hier und da vorteilhaft wirken könne, dem aber im übrigen keine grundlegende Bedeutung beizumessen sei. Es werden auch nicht wenige sein, die den Bund als etwas für die „reine" Pädagogik höchst Bedenkliches halten, sodass sie sich zu seiner Bekämpfung verpflichtet fühlen. Schliesslich darf auch nicht übersehen werden, dass sowohl über das Ziel wie über die Mittel zur Erreichung dieses Zieles die Meinungen selbst eifriger Verfechter des sozialpädagogischen Gedankens noch stark divergieren (Natorp und Bergemann).

Um so notwendiger ergiebt sich daraus die Pflicht, alles was zur Klarstellung des Begriffes oder zur Förderung des Zieles beitragen kann, heranzuziehen und für die Sozialpädagogik fruchtbar zu machen. So sind die zwischen Pädagogik, oder sagen wir allgemeiner Volksbildung, und Volkswirtschaft, doch nicht erst seit heute oder gestern bestehenden gemeinsamen Berührungspunkte aufzuspüren; es sind alle etwaigen Zeugnisse in der Geschichte der Erziehung und der Volkswirtschaft, die ein gegenseitiges Bedingen oder eine gegenseitige Beeinflussung nachweisen, ausfindig zu machen; es sind aber auch besonders die Männer ausserhalb der schulgemässen Pädagogik, vorzugsweise Sozialpolitiker, früherer und auch gegenwärtiger Zeit, die sich des Zusammenhangs der Erziehung mit der wirtschaftlichen Entwickelung bereits bewusst waren, ohne dass sie seitens der historischen pädagogischen Wissenschaft berücksichtigt worden sind, in ihren Ansichten und Bestrebungen der Gegenwart bekannt zu machen.

Diese Einleitung soll es rechtfertigen, wenn einem Manne wie Robert Owen, von dem bisher die Geschichte der Erziehung so gut wie gar keine Kenntnis genommen hat, und dessen eminent sozialpädagogische Bestrebungen deshalb in Fachkreisen auch fast unbekannt sind, in ausgedehnter Weise vor Pädagogen das Wort gegeben wird.

II.

Robert Owen und seine Zeit.

Robert Owen wurde im Jahre 1771 in Wales in England geboren, also gerade früh genug, um noch in seinen aufnahmefähigsten Jugendjahren von dem unwiderstehlichen Sturmgebraus der französischen Revolution mit erfasst zu werden, und doch auch wieder nicht so früh, dass er, wie viele reifere Männer der Revolutionszeit, sein Ein und Alles auf die grosse Freiheitsbewegung gesetzt hätte, um nach ihrem Niedergang auch geistig gebrochen und flügellahm die Hände in den Schoss zu legen.

Als Engländer stand Owen obendrein erheblich nüchterner zur Revolution wie z. B. die bürgerlichen Idealisten Deutschlands, wie ein Schiller oder Pestalozzi. England konnte dem Hinsteuern aller gesellschaftlichen Verhältnisse

auf eine revolutionäre Entladung und auch den ersten Jahren der Revolution in Frankreich mit ziemlicher Gemütsruhe, sogar mit einer gewissen Befriedigung zusehen, solange nämlich, als das revolutionäre Ungewitter auf eine allgemeine Kräftigung des unter der Dürre des Feudalismus am Boden liegenden Bürgertums hinauszulaufen schien und dem ständig wachsenden wirtschaftlichen Expansionsbedürfnis der kapitalistischen Produktion einige Fesseln abzunehmen versprach. Das, was man in Frankreich leidenschaftlich erkämpfte, besass man in England schon teilweise seit Jahrhunderten; Parlamentarismus, Steuerbewilligung, Mitreden und Mitbeschliessen über Zölle u. s. w. waren Rechte, die das Bürgertum in England als lachender Dritter bei den Kämpfen der Monarchie mit den adeligen Rittern und Baronen nach und nach zu erwerben und immer mehr zu befestigen gewusst hatte. Und dass die Bourgeoisie Englands besser mit einer ähnlichen Bourgeoisie Frankreichs als mit dem unzugänglichen und dabei noch total versiechten Absolutismus auskommen würde, war ihr keinen Augenblick zweifelhaft. Aber die Revolution begnügte sich nicht damit, nur der obersten Schicht des Bürgertums zur Macht und zur Sicherung ihres Besitzes zu verhelfen; in den Begriff des „tiers état“ drängten sich auch alle die Kleinhandwerker, die kleinen Handelsleute, sogar die Arbeiter und Bauern. Dass da die kühl beobachtende Bourgeoisie Englands noch rascher von ihrem Liebäugeln mit der Revolution geheilt wurde, als die doch immer von dem revolutionären Überschwang mit angesteckte girondistische Grossbourgeoisie in Frankreich, ist nur zu begreiflich. Als aber schliesslich sogar das befreite und stürmisch vorwärtseilende Frankreich das „Palladium des sittlichen Staats“ Old Englands, das Eigentum, gefährdete, Belgien sans façon zu einer französischen Provinz machte, einige Jahre darauf durch die Kontinentalsperre die wirtschaftliche Lebensader Englands vollständig unterband, da stellte sich dieses an die Spitze der antifranzösischen und antirevolutionären Bewegung, und keine Summen waren ihm zu hoch, um den gefährlichen Feind zu bekriegen und schliesslich zu besiegen.

Die unermesslichen Ausgaben für die Kriege gegen Napoleon hatten die Staatsschuld Englands auf eine schier unglaubliche Höhe gebracht und das Land erlag fast ihrem harten Drucke. Heinrich Heine giebt in seinen „Englischen Fragmenten“ eine anschauliche Darstellung von der „grossen Sorge, die Englands Ministern Tag und Nacht im Gehirne wühlt und sie tötet,“ von „the debt, der Schuld“. Wertvoller jedoch noch als seine eignen Ansichten ist es, dass er bei dieser Gelegenheit ein treffliches Citat aus dem „Weekly Political Register“ des alten bärbeissigen, aber kernigen und wahren Cobbet der Nachwelt aufbewahrt hat, aus dem deutlich genug hervorgeht, wer am schlimmsten unter den Staatsschulden zu leiden hatte. Cobbet schreibt in seiner grobknochigen aber packenden Sprache: „Von der schrecklichen Last der Taxen (Steuern) wurden die Armen zu Boden gedrückt; jeder andere wird zwar auch davon gedrückt, aber jeder ausser den Armen wusste diese Last mehr oder weniger von seinen Schultern abzuwälzen, und sie fiel endlich mit fürchterlichem Gewichte ganz auf die Armen, und diese verloren ihre Bierfässer, ihre kupfernen Kessel, ihre zinnernen Teller, ihre Wanduhr, ihre Betten und alles bis auf ihr Handwerksgeräte, sie verloren ihre Kleider und mussten sich in Lumpen hüllen, sie verloren das Fleisch von ihren Knochen — sie konnten nicht weiter aufs Äusserste getrieben werden, und von

dem, was man ihnen genommen, gab man ihnen wieder etwas zurück unter dem Namen von vermehrten Armengeldern."

Dazu kam, dass die Armen, die seit der Reformation ohnehin in allen protestantischen Ländern zu einer Plage geworden waren — man bedurfte ihrer nicht mehr zur Ausübung guter Werke wie die Katholiken — in England durch seine besondern Verhältnisse in erschreckend grosser Zahl vorhanden waren. England war der in der neuen Produktionsform des Bürgertums am weitesten vorgeschrittene Staat. Die Landwirtschaft war von der Industrie zu Boden gedrückt; die fruchtbaren Äcker waren zu Weideplätzen für die Schafzucht geworden, um den Anforderungen der mächtig emporstrebenden Wollindustrie nach Rohstoffen zu genügen. Dadurch wurden die zahlreichen Bauern und landwirtschaftlichen Arbeiter von Grund und Boden gejagt; ihre Arbeitskraft wurde für die Landwirtschaft überflüssig; für die moderne Manufaktur waren sie jedoch noch nicht „mürbe" genug, wie Marx sich ausdrückt, und so „verwandelten sie sich massenhaft in Bettler, Räuber, Vagabunden, zum Teil aus Neigung, in den meisten Fällen durch den Zwang der Umstände."

Schon früh zwar hatte sich in England das mit der monarchischen Zentralgewalt Hand in Hand gehende Bürgertum der Bettler- und Armenplage zu entledigen versucht, indem es zuerst rigorose Gesetze gegen die Bettelei erliess und später (1601) unter Elisabeth ein „Armengesetz" schuf. Dies ordnete die Errichtung von Armenhäusern an und regelte die Unterstützungsfrage, überantwortete aber die Verwaltung, sowie die ganze Armenlast den Kirchspielen, die ihren begreiflichen Unmut hierüber an den Armen selbst durch eine schroffe und hartherzige Behandlung ausliessen. Durch diesen Apparat hatte man nun gleichsam erst die Existenzberechtigung der Armen anerkannt und die Bettelei und Vagabundage konsolidiert. Es war eines jener Verlegenheitsmittel der aufstrebenden Klasse, durch das sie ihr Gewissen beruhigte, wenn auch das Übel selbst dadurch eher schlimmer als besser wurde.

Noch erheblich verschlimmert wurden die Zustände dadurch, dass die Fabrikanten in dem Bestreben, möglichst billig zu produzieren, trotz der umherlungernden männlichen Arbeitslosen die billigere kindliche Arbeitskraft ausnutzten und zwar, wegen des vollständigen Mangels jedweder Schutzbestimmungen, in der erschreckendsten Weise. Die Kinder fingen gewöhnlich im Alter von sieben Jahren, oft sogar schon von fünf Jahren, an zu arbeiten bei einer täglichen Arbeitszeit von 15 bis 18 Stunden. Die relativ einfachen, durch die zunehmende Arbeitsteilung noch kunstloser werdenden Einzelthätigkeiten in den Baumwollspinnereien gestatteten die Verwendung von Kindern, die zum grossen Teil aus den öffentlichen Armenhäusern bezogen wurden. Es ist bezeichnend genug für die dadurch geschaffenen kindermörderischen Zustände, dass die Fabrikanten sich dazu verstehen mussten, einen Blödsinnigen auf 19 gesunde Kinder zu nehmen. Und dabei war nach der Aussage des bürgerlichen Historikers Spencer Walpole „das Los der Eltern gleich schlecht". 1825/26 empfing jede sechste Person in England und Wales Armenunterstützung. In einem Kirchspiel von Warwickshire, teils landwirtschaftlich, teils industriell, bekamen von 7100 Personen 2000 Armengeld, und 2000 waren unfähig, ihre Steuern zu zahlen. In Sommersetshire, einem Kirchspiel von 1900 Personen, waren 1000 Arme. In Sussex betrug der Lohn 3 bis 4 Pence

(24 bis 32 Pfennige) pro Tag, in Huddersfield 2 Pence (16 Pfennige). Man begreift deshalb, dass Lord Byron 1812 im Hause der Lords sagen konnte: „Ich habe den Kriegsschauplatz in Spanien besucht, ich habe einige der geknechteten türkischen Provinzen bereist, aber niemals habe ich solch greuliches Elend wahrgenommen, wie . . . im Herzen dieses christlichen Landes.“

Diesen allgemeinen Verhältnissen des Landes entsprach das Schulwesen. Für die höhere Bildung, die den besitzenden Klassen zu gute kam, war zwar bestens gesorgt, aber die Vorsorge für die Bildung der unteren Schichten war noch geringer wie in den verschiedenen Staaten des Kontinents. Nichts von Schulgesetzen, wie sie doch in Deutschland, besonders in Preussen, wenigstens versucht worden waren, nichts von den grossen Ideen über eine Nationalschule, wie sie dem Konvent in Paris vorgeschwebt hatten, und die allerdings Napoleon später wieder bis auf das für seine Usurpatorgelüste zureichende Mass erstickte. „Hier und da haben sich zwar Gesellschaften vereinigt,“ so schreibt der preussische Oberkonsistorialrat Natorp über das damalige Schulwesen in England,*) „um für die Jugend der ärmeren Volksklassen Freischulen zu errichten, wie z. B. in Wallis, wo man gegen 30000 Kinder und junge Leute in 200 Freischulen unterrichten liess. Im ganzen aber ist die Unterweisung der Jugend Privatlehrern und Privatlehrerinnen überlassen, welche auf eignes Risiko und Konto eine Schule in Entreprise nehmen, so gut sie's verstehen, ohne gerade zum Schulamte gebildet zu sein, Schule halten und zum Teil aus Armut von Stadt zu Stadt, von Dorf zu Dorf und von Haus zu Haus ziehen, um durch Unterrichtgeben ein notdürftiges tägliches Brot zu erwerben. Es giebt da ganze Gemeinden ohne eine gemeinsame Schule. Und unter den errichteten Freischulen giebt es sogar noch viele sogenannte Sonntagschulen, in welchen die Kinder, damit man an den sechs Arbeitstagen der Woche des zeitlichen Gewinns von ihrer Hände Arbeit nicht verlustig gehe, des Sonntags unterrichtet werden. In Irland wachsen Zweidrittel von den armen Kindern ohne Schulunterricht, ja zum Teil ohne Gelegenheit, sich unterrichten zu lassen, auf. Und diejenigen Volksschulen, die noch ihr Bestehen finden, sind grossenteils Anstalten von gemeiner Art, haben eine schlechte Verfassung, elende Unterrichtsmittel und ungebildete Lehrer. Die Staatsregierung bekümmert sich, als solche, um die Schulen nicht; sie überlässt diese der Fürsorge derer, welche durch Privatinteresse oder durch patriotischen und religiösen Eifer sich berufen fühlen, sich derselben anzunehmen. Herr Whitbread schlug vor einigen Jahren im Parlamente vor, für jede Pfarrgemeinde eine Schule zu errichten, aber er fand so viel Widerspruch, dass man diese Angelegenheit bis auf andere Zeiten verschob.“**)

Dabei war in England die wirtschaftliche Entwickelung am weitesten vorgeschritten, zeigten sich gerade hier die ersten kräftigen Ansätze der grossindustriellen, grosskapitalistischen Produktionsweise der späteren und heutigen Zeit — eine Thatsache, die bei den Debatten der deutschen Lehrerschaft über

*) B. C. L. Natorp, Andreas Bell und Joseph Lancaster. Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart. Essen und Duisburg, 1817. S. 26 f.

**) Ein Herr Rose war sogar bei dieser Gelegenheit der Meinung, dass die allgemein verbreitete Kenntnis des Schreibens äusserst gefährlich sei. — Der Geist des ostelbischen Junkertums ging also auch in England, vor 100 Jahren wenigstens, um.

die Wechselbeziehungen zwischen Volksbildung und wirtschaftlicher Entwickelung wohl berücksichtigt zu werden verdient hätte. Sie zeigt, dass die Grossindustrie in ihrem Entstehen und ihren ersten Lebensäusserungen keineswegs abhängig war von der Volksbildung, vielmehr schon eine ganz bedeutende Ausdehnung erlangt hatte, ehe sie der Herbeiführung einer besseren Bildung der von ihr benötigten menschlichen Arbeitskräfte näher trat. Denn für die weitere Entwickelung der grossindustriellen Produktionsweise — und hier zeigt sich wieder die Abhängigkeit der Produktion von der Bildung — wurde die Volksbildung allerdings eine Bedingung.*) Aber durchaus nicht in dem Grade, wie dies die einseitigen Verfechter der fortschrittwirkenden Macht der Volksbildung gern hinstellen möchten. Deutschland hatte damals schon längst seinen Comenius, auch seinen Pestalozzi, ohne dass deren warmherzige Begründung der Notwendigkeit allgemeiner, gleicher Volksbildung ein Echo bei den ausschlaggebenden wirtschaftlichen und politischen Triebkräften in Deutschland gefunden hätte. Die Zeit war noch längst nicht reif für die Verwirklichung derartiger weitreichender pädagogisch-sozialer Ideale, tritt ihnen doch erst die heutige Zeit der allgemeinen Assoziierung auf geistigem, wirtschaftlichem und politischem Gebiete näher. England hatte nur seinen Rev. Dr. Bell und seinen Quäker Joseph Lancaster als pädagogische Theoretiker, Praktiker und Organisatoren, lächerlich winzige Zwerge gegen einen Pestalozzi und einen Fichte, aber Männer, die den Geist ihrer Zeit besser begriffen hatten wie diese, die mit dem praktischen Blick des Geschäftmannes die eigentlichen und nächsten Bedürfnisse der massgebenden wirtschaftlichen Faktoren erkannten, und — England eilte trotz Comenius und Pestalozzi, trotz Altenstein und Süvern u. a. Deutschland und allen andern Kulturländern um Jahrzehnte in der wirtschaftlichen Entwickelung voraus.

Man missverstehe uns nicht: nicht etwa, weil es in England an einem guten Schulwesen fehlte, entwickelte es sich so riesenhaft. Das wäre eine unsinnige Behauptung. Es hätte sich vielleicht noch kräftiger entwickelt, wenn seinen sonstigen günstigen Vorbedingungen für die Grossindustrie, zum grossen Teil historisch-begründeten Vorbedingungen, ein besseres Schulwesen ebenbürtig zur Seite gestanden hätte. Aber die mangelhafte Vorsorge für die Bildung der Arbeiter stand dem industriellen Fortgange von dem Zeitpunkte an nicht mehr im Wege, als sie wenigstens bis zu dem äussersten praktischen Mindestmass gefördert war, d. h. als pädagogische Massnahmen getroffen waren, die den Arbeitern soviel Kenntnisse vermittelten, wie sie die grosskapitalistische Produktion von ihnen erforderte. Umgekehrt konnten

*) Der Verfasser macht an anderm Orte den Versuch, geschichtliche Zusammenhänge zwischen Produktion und Bildung nachzuweisen. Hier sei nur angedeutet, dass die Manufaktur des 17. und 18. Jahrhunderts mit ihrer auf möglichst ausgedehnte Teilung der Arbeit gerichteten Tendenz kein Bedürfnis für allseitig gebildete Arbeiter hatte, dass sie im Gegenteil selbst noch durch die Einseitigkeit, zu der sie den einzelnen Arbeiter verurteilte, erheblich zu seiner Verdummung beitrug. Anders bei der mit Maschinen und Fabriken arbeitenden Grossindustrie. Sie ist selbst in steter Änderung und Entwickelung, sie wechselt fortgesetzt ihre Produktionsform, und sie kann deshalb auch keine dummen und einseitigen Arbeiter, die nur einer automatischen Teilarbeit fähig sind, gebrauchen, ganz abgesehen davon, dass der komplizierte Mechanismus des Maschinenbetriebs eine verständige Behandlung seitens der bedienenden menschlichen Arbeitskraft verlangt.

Deutschland seine ganzen hervorragenden Errungenschaften in der theoretischen und praktischen Pädagogik, all seine erste und grosse Begeisterung für eine Nationalerziehung der Deutschen nichts nützen hinsichtlich seiner wirtschaftlichen Entwickelung, da ihm für letztere die notwendigen Vorbedingungen — wir nennen nur die Einheitlichkeit und die kraftvolle centrale Macht — fehlten.*)

England steuerte vor hundert Jahren schon mit vollen Segeln im Smithianismus und es kann deshalb nicht wunder nehmen, wenn es auch hinsichtlich der Erziehung der Volksjugend möglichst vermied, die staatliche Macht zu engagieren. Wie sehr man jegliche staatliche Initiative geradezu perhorrescierte, geht in fast komischer Weise aus einer Auslassung des schon erwähnten Lancaster hervor; schon das Wort „Zwang und Gewalt“ thut seinen „englischen Ohren“ weh, der „Geist des Freiheitsgefühls“, der der englischen Nation eigen sei, könne nur mit Bedauern konstatieren, dass „bisweilen verständige und denkende Männer von Verbesserungen durch zwingende Gesetze reden können“; er hat deshalb die „entschiedene Überzeugung“, dass „Lehrer und Eltern, die nur etwas von unserm Nationalgeiste haben, sich keine Verbesserungen werden gefallen lassen, die man ihnen mit Gewalt aufdringen möchte.“**)

Und um nun der Scylla, der Abneigung gegen staatlich aufgezwungene Verbesserungen, auf der einen Seite und der Charybdis, der ökonomischen Notwendigkeit besser gebildeter Arbeiter, auf der andern Seite zu entgehen, erfand Lancaster (und gleichzeitig mit ihm sein Geistesverwandter Dr. Bell) schleunigst „unter Gottes Segen und Beistand ein neues mechanisches Erziehungssystem für die Schulen, welches wegen seiner leichten mechanischen Handhabung bei der Unterweisung mehrerer hundert und tausend Kinder angewendet werden kann“,***) und „dessen Grundsätze nicht bloss auf grosse Manufakturgegenden, sondern auch auf die Unterweisung der Armen in Land- und Dorfschulen anwendbar sind.“ Man muss es den englischen Fabrikanten lassen, dass sie sofort mit kundigem Blicke erkannten, wie sehr Bell und Lancaster Fleisch von ihrem Fleisch waren, indem ihnen in diesen pädagogischen Neuerungen gerade das geboten wurde, was ihnen zu einer rascheren Entwickelung ihrer Industrie noch fehlte: ein pädagogischer Grossbetrieb, eine Erziehungsfabrik, die ohne Inanspruchnahme des Staates, unter Aufwendung geringfügiger Kosten, in fabelhaft kurzer Zeit die leben-

---

*) Und seitdem beides vorhanden ist, seitdem Deutschland einen ungeahnten wirtschaftlichen Aufschwung genommen hat, ist wiederum durchaus kein Fortschritt auf dem Gebiete des Schulwesens zu konstatieren. Deutschland, und insbesondere Preussen, stagniert in dieser Beziehung, ohne dass die wirtschaftliche Entwickelung sich dadurch wesentlich berührt fühlte. Andererseits bleibt die industrielle Entwickelung in Frankreich Jahr für Jahr weiter hinter der deutschen zurück, obwohl das französische Schulwesen das deutsche in mehr als einem Punkte erheblich überholt hat. Man hüte sich also vor einer blinden, kritiklosen Überschätzung der Volksbildung als Agens der wirtschaftlichen Entwickelung.

**) J. Lancaster, Ein Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule. Aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt von B. C. L. Natorp. Duisburg und Essen, 1808. S. 197 f.

***) Nach Natorp (Andreas Bell und Joseph Lancaster, S. 100) kündigte Lancaster seine neue Schule, als er sie eröffnete, mit diesen Worten an.

digen Arbeitsmaschinen so „lieferte“, wie sie in ihren Fabriken am besten zu gebrauchen waren. Keine Entwickelung der geistigen Kräfte der Kinder, also auch keine Anregung zum eignen selbständigen, aber für die kapitalistischen Zwecke völlig überflüssigen Denken, wie dies in Deutschland als besondere pädagogische Errungenschaft gefeiert wurde, keine überflüssigen Kenntnisse, die doch nur höchstens Neid und Missgunst erweckt und die Zufriedenheit des Arbeiters gestört hätten. Was Wunder, dass der Lancasterianismus in kürzester Zeit England überzogen hatte und dann auch nach dem Kontinente hinüberwucherte, wo er z. B. in Paris sofort nach seinem Bekanntwerden von der „Gesellschaft zur Aufmunterung der Nationalindustrie“ aufgegriffen wurde, die schon nach wenigen Monaten vier Schulen im Sinne Lancasters in Betrieb gesetzt hatte.*) Der preussische Oberpräsident von Vincke, der gelegentlich einer Reise nach London Natorp zuerst auf Lancaster aufmerksam machte, schrieb ihm bei dieser Gelegenheit: „Es ist merkwürdig, wie man hier, und wirklich mit gutem Erfolge, es versucht, den Fabrikengeist in den Schulunterricht einzuführen.“ Er traf damit ebenso den Nagel auf den Kopf, wie ein dem Lancaster befreundeter Fabrikant, der die ehrlich gemeinte Schmeichelei niederschrieb: „Von meinem Freunde (Lancaster ist gemeint. D. V.) kann man sagen, er treibe das Erziehungswesen en gros.“ Und ein Pariser Apologet der Lancasterschen Methode konstatiert in seinem begeisterten Bericht, dass das „Gesumse“ in dem Lancasterschen Schulsaal „dem Getöse der Baumwollspinnereimaschinen ziemlich ähnlich ist“. Man braucht nur diese drei Urteile mit den eignen Äusserungen Lancasters zusammenzuhalten, um zu verstehen, wie wunderbar nach der Ansicht der Grossindustriellen das neue pädagogische Engrosgeschäft in das „Gesumse“ der aufblühenden Baumwollindustrie und der übrigen Grossbetriebe Englands hineinpasste.

Wir konnten uns und dem Leser diesen allgemein-historischen und schulgeschichtlichen Exkurs nicht ersparen, weil er für das Verständnis der schrift-

*) Auch in Deutschland hat er unter der Firma des „wechselseitigen Unterrichts“ sich einzunisten versucht, und es ist ihm sogar gelungen, einige vernünftige Köpfe vorübergehend gefangen zu nehmen. Selbst Diesterweg wird von seiner „früheren, theoretisch aufgefassten Vormeinung für die wechselseitige Schuleinrichtung“ (Wegweiser) erst auf seiner dänischen Reise geheilt, aber doch immer nicht so vollkommen, dass er nicht wünschte, „dass der rechte Mann die Sache wieder aufgreife und das Gute, das sie enthält, unserem Lande erhalte“. Allerdings ihren eigentlichen Ursprung, den Lancasterianismus, kennzeichnet Diesterweg als „unbedingt verwerflich“, was man schon begreift, wenn man sich nur die naiv-groteske Renommisterei Lancasters vor Augen hält, „dass nach seinem Lehr- und Zuchtsystem 1000 Kinder und darüber ohne Zuziehung eines erwachsenen Lehrgehilfen unterrichtet werden können“, sowie seinen vornehmsten psychologischen Grundsatz, dass „alle Kinder unter dem Einflusse des Beispiels stehen und, wie die Schafe, denen folgen, die sie leiten“. Es berührt demgegenüber wahrhaft wohlthuend, wenn Natorp, der im übrigen dem Lancasterianismus eher zu viel als zu wenig gerecht wird, den aufdringlichen Eifer englischer und französischer Lancasterianer, der sie sogar zu einer Geringschätzung Pestalozzis gegenüber ihrem pädagogischen Heiligen hinriss, mit westfälischer Grobheit mit den Worten dreinfährt: „Ihr Bestes ist unser Schlechtestes; was von ihnen für vollendet ausgegeben wird, verwerfen wir als planloses und unvollständiges Machwerk, was sie einführen, haben wir schon längst auszurotten versucht.“ (Natorp, Bell und Lancaster, S. 108.)

stellerischen und praktischen Thätigkeit Robert Owens notwendig ist. Die dargestellten Zustände in England bilden die Basis für seine sozialpädagogischen Bestrebungen. Wir betonen sozialpädagogische Bestrebungen. Denn gegenüber seinen vom Taumel des rücksichtslosesten Individualismus ergriffenen Landsleuten, die das Evangelium von der alleinseligmachenden Kraft der individuellen Freiheit begeistert verkündeten und dem Staate höchstens eine bescheidene Nachtwächterstellung einräumten, erhebt Owen laut und kräftig als erster seine Stimme zu Gunsten sozialer Massnahmen seitens der Staatsgewalt. In nachdrücklichster Weise postuliert er es sogar als eine unabweisbare Pflicht des Staates, zur Beseitigung der grauenhaften Zustände im Armenwesen, in der Industrie, in der Kinderarbeit alle Hebel in Bewegung zu setzen, und er wird nicht müde, die Regierung immer wieder durch Wort und Schrift und Beispiel an die Erfüllung dieser Pflicht zu mahnen.

Dabei schwebte Owen mit seinen Forderungen durchaus nicht in der Luft wie ein zwar wohlmeinender aber unpraktischer Utopist. Zunächst ging er von den reinsten Motiven aus. Mit Pestalozzi konnte er von sich sagen, dass seit seinen Jünglingsjahren sein Herz, wie ein mächtiger Strom, einzig und allein nach dem Ziel wallte, die Quelle des Elends zu stopfen, in die er das Volk um sich her versunken sah. Wie Pestalozzi, wies ihn die praktische Thätigkeit, allerdings die des Industriellen, nicht wie Pestalozzi die des Landwirts, auf die Jugenderziehung als auf das erste und vornehmste Mittel zur Hebung des Volkes hin. Dagegen ist er weniger wie Pestalozzi ein tiefgründiger aber herzlich unpraktischer Philosoph, sondern er besitzt ein gut Teil vom Geist des gewandten englischen Kaufmanns. Mit 20 Jahren war er schon Geschäftsführer einer Baumwollspinnerei; drei Jahre darauf errichtete er sich eine eigne Fabrik, die er aber im Jahre 1800 abgab, um die grossen Spinnereien seines Schwiegervaters in New-Lanark in Schottland zu übernehmen. Hatte er in allen drei Stellungen sich schon mit gutem Erfolge bemüht, seine sozialpädagogischen Ideale in die Wirklichkeit umzusetzen, so kannte er doch andererseits den englischen Nationalgeist zur Genüge, um nicht zu erwarten, dass seine nüchternen, nur vom Gewinn beeinflussten Landsleute und Kollegen ohne weiteres auf seine für sie nur utopischen Pläne eingehen würden. Er wusste sehr wohl, dass es nackter, möglichst auch klingender Thatsachen bedarf, um den kühl erwägenden Kaufmann von einer Sache zu überzeugen oder ihn gar dafür zu begeistern. Er bemühte sich deshalb, zunächst selbst den Beweis für seine Behauptungen zu erbringen, indem er schon als zwanzigjähriger Geschäftsführer, besonders aber in seiner selbständigen Stellung in New-Lanark, wo sein Schwiegervater bereits mit guter Absicht aber falschen Mitteln den Boden ein wenig vorbereitet hatte, durch eine gründliche Umgestaltung des Fabrikbetriebes und durch weitgehendste Fürsorge für das leibliche und geistige Wohl seiner Arbeiter sowohl seinen Unternehmergewinn wie das Arbeiterlos zu heben versuchte. Im besonderen richtete er sein Augenmerk auf die heranwachsende Jugend, da er in einer rationellen Erziehung das Hauptmittel für die Hebung und Gesundung aller menschlichen Verhältnisse erblickte. (Wir stellen weiter unten im einzelnen seine diesbezüglichen Ansichten dar.) Es gelang ihm auch, in New-Lanark den Beweis für die Richtigkeit seiner Ansichten zu liefern, indem er hier eine glückliche, auf sozialer Grundlage orga-

nisierte Arbeitergemeinschaft, die bis auf 3000 Angehörige anwuchs, schuf. Im Anschluss hieran veröffentlichte er nun seinen Plan für die Unterbringung der beschäftigungslosen verkommenen und verkommenden Armen. Gruppen von 500—1500 Menschen sollten zu einer Gemeinschaft vereinigt werden, die durch Landwirtschaft und Industrie alles für ihre eigne Existenz Notwendige, aber nicht mehr, also nicht für den wirtschaftlichen Verkehr, produzieren sollten und zwar unter Leitung des Staates. Durch vernunftgemässe Direktion müsse sich eine bedeutende Produktivität erzielen lassen, die wieder die Verkürzung der Arbeitszeit gestatte und dadurch das Glück der Menschen erhöhe. Die Einsicht in die so geschaffenen allseitig befriedigenden Zustände würde den heutigen Ansporn auf persönlichen Gewinn vollauf ersetzen, besonders wenn die Jugend in guten Schulen von klein auf im Geiste sozialen Zusammenarbeitens erzogen würde, sodass im Laufe der Zeit ein ganz neues, vollkommeneres Menschengeschlecht erstehen werde.

Unermüdlich ist Owen für diese seine Ansichten propagandistisch thätig, schriftlich, mündlich und praktisch. Es kann nicht wundernehmen, dass er gerade mit den praktischen Versuchen, die er unter anderen auch in Amerika anstellte, am ersten Schiffbruch litt. Dass seine mündliche Agitation nicht wirkungslos war, erhellt daraus, dass er indirekt viel dem spröden Geiste der kapitalistischen Gesellschaft abrang. Das englische Bürgertum wusste immer rechtzeitig einzulenken, wenn ihm die Verhältnisse über den Kopf zu wachsen drohten. Im letzten Augenblick wandte stets seine kompromisselnde Politik nach dem bis heute giltigen Prinzip: ein wenig zu geben, um dafür viel zu nehmen, die äusserste Gefahr von sich ab. Und als in Robert Owen einer der ihrigen, ausgerüstet mit unantastbarer kapitalistischer Erfahrung, gestützt auf ansehnliche Erfolge, getragen von der öffentlichen Meinung, mit flammenden Worten vor die bürgerliche Gesellschaft hintrat und an ihr Gewissen appellierte, da wagte sie nicht, ihn ohne weiteres zurückzuweisen. Die ersten schwachen Anfänge einer Arbeiterschutzgesetzgebung, die in Gestalt der Fabrikgesetze von 1825 und 1831 ins Leben traten, sind das Ergebnis von Owens rastloser Thätigkeit. Und als sich erwies, dass diese Gesetze nur auf dem Papiere standen, da ruhte Owen nicht, bis durch neue wirkungsvolle Gesetze, so unter anderen durch die Zehnstundenbill, die Arbeiter wirkliche Vorteile erzielt hatten. Mit den unter seinem Einfluss stehenden Trades-Unions, die damals (in den Dreissigerjahren) eine Macht zu werden begannen, kam er dem ersten bewussten Kampfe der Arbeiterklasse gegen die kapitalistische Gesellschaft, dem Chartismus, zu Hilfe und verlieh dadurch dieser Arbeiterbewegung erfolgreich Nachdruck.

Aber am wichtigsten ist die litterarische Thätigkeit Owens, durch die er, wie Philippowich (Grundriss der politischen Ökonomie, I. S. 305) sich ausdrückt, „die Idee der sozialen Organisation der Wirtschaft und des Ersatzes der Verkehrswirtschaft durch verkehrslose Genossenschaftsproduktion“ so unbeirrt und entschieden vertreten hat, dass daraus eine fortgesetzte Anregung sowohl zu praktischen Versuchen wie zur weiteren Ausgestaltung sozialer Vorstellungen entsprang; durch die er ferner auf die innige Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Volkswohlfahrt hinwies und zum ersten Mal sozialpädagogische Ansichten in direkter Bezugnahme auf die moderne industrielle Produktion entwickelte, die, wie in ähnlichem Sinne bei Pesta-

lozzi, erst unsere Zeit voll zu verstehen und weiter zu entwickeln imstande ist. Nicht in den praktischen Versuchen liegen die Verdienste derartiger Vorausahner grosser Bewegungen, ebensowenig wie die wenigen grossen Tropfen, die vor der Entladung eines Gewitters breit auf die Erde niederfallen, diese zu tränken imstande sind. Aber so wie die einzelnen Tropfen die zuverlässigsten Anzeichen dafür sind, dass sich in Kürze der erlösende und erfrischende Gewitterregen niederlässt, so verkünden auch jene einzelnen Vorboten das Herannahen grosser Umwälzungen im geistigen oder sozialen Leben.

Owen hat wie alle ausgesprochenen, scharfumrissenen Charaktere seinen eignen Stil. Er ist kein Berufsschriftsteller, kein versimpelter Fachgelehrter, ihm drängte die Not des Volkes und der glühende Wunsch, hier zu helfen, die Feder in die Hand, worin er sich wieder mit Pestalozzi berührte, mit dem er auch die Verzichtleistung auf die schulmässige wissenschaftliche Ausdrucksweise gemein hat. Auch macht es ihm nichts aus, im Laufe eines Aufsatzes häufiger auf denselben Gegenstand mit andern Worten zurückzukommen. Er stellt die stilistische Geschlossenheit nicht über die agitatorische Wirksamkeit, so dass eine ruhige Beweisführung häufig gleichsam eruptiv durch Äusserungen des Schmerzes, Zornes oder impulsiven Werbens für seine Sache unterbrochen wird.

(Schluss folgt.)

Umschau.

Berlin, den 29. März 1901.

Nach dem Kalender ist der Frühling bereits seit einer Woche ins Land eingezogen, aber Frühlingssonnenschein und Frühlingswärme lassen in diesem Jahre länger auf sich warten als sonst. Ein kalter Nordost streicht über die Fluren; keine Knospe öffnet sich, und nach den sonst bereits überall aus dem Boden hervorspriessenden lieblichen Frühlingskindern schaut man sich vergeblich um. Fast scheint es, als wäre ein neuer Winter im Anzuge. Und doch, nur noch ein Tag, und der Sonntag der Palmen ist da, und bald läuten die Osterglocken von allen Türmen. In jedem Menschenherzen erwacht neuer Drang zum Leben und Streben. Jedem, der noch nicht gänzlich niedergedrückt ist, werden die winterlichen Fesseln zu eng.

„Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
Aus Handwerks- und Gewerbesbanden,
Aus dem Druck von Giebeln und Dächern,
Aus der Strassen quetschender Enge,
Aus der Kirchen ehrwürdiger Nacht“

strebt alles zum Licht und zur Sonne empor. Die Jugend träumt schon längst von den Festfreuden; sie pflegt die grünen Reiser und sehnt sich nach Spiel und Lust in Frühlingslicht und Frühlingsluft.

Niemand kann der Menschheit diesen Drang nach Licht, Sonne, Freude und Freiheit rauben. Immer, wenn der Winterschnee und wenn Druck und Fessel am schwersten auf einem Volke lasteten, machte sich der Drang nach Freiheit

und nach Licht am ungestümsten und unmittelbarsten geltend. Es giebt allerdings Völker, denen das Bedürfnis, frei zu glauben, zu denken und zu leben, in geringerem Masse innewohnt. Das Germanentum darf vielleicht unter allen Völkern, die auf unserm Erdball eine Geschichte gehabt haben, den Ruhm für sich in Anspruch nehmen, dass es der Geistesknechtschaft sich jederzeit am energischsten widersetzt hat. Die meisten grossen Bewegungen auf religiösem und wissenschaftlichem Gebiete haben in den germanischen Völkern ihren Ursprung genommen und hier die nachhaltigsten Wirkungen hervorgebracht, und das Übergewicht der germanischen Rasse in der heutigen Kulturwelt beruht sicherlich in erster Linie darin, dass sie der Persönlichkeit zu freiem Ringen und Streben den meisten Spielraum gewährt.

Die jetzigen Meister auf der politischen Bühne wissen es allerdings besser. Das Wort „Freiheit“ ist aus ihrem Lexikon zwar nicht gestrichen, versichert doch selbst der alte Centrumsmann Dauzenberg, dass „der Mensch keinen Zwang weniger vertrage, als in religiösen Dingen“; aber er fügt hinzu: „wenn er von unberechtigter Seite kommt“, und die „Berechtigung“, Fesseln und Ketten zu schmieden, nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für grosse nationale Institutionen, nimmt eine verhältnismässig kleine politische Sippe für sich in Anspruch. Selten sind die Totengräber der geistigen Freiheit eifriger am Werke gewesen als heute, und wenn man sieht, wie sie in der Verwirklichung ihrer Pläne weiter und weiter kommen, da will oft jede fröhliche Hoffnung auf ein Völkerostern versinken.

Die Kultusetatsdebatten des preussischen Abgeordnetenhauses haben kaum jemals ein niederdrückenderes Ergebnis gehabt, als in diesem Jahre. Von massgebender Stelle ist während der vierzehntägigen Verhandlungen kaum ein Wort gesprochen worden, das die Volksschullehrerschaft mit frischem Mute erfüllen und die Hoffnung auf Beseitigung der Übelstände, die seit lange auf der Schule lasten, befestigen könnte. Schon das Vorspiel der Kultusetatsberatungen war recht wenig verheissend. Die Abgeordneten Kopsch und Ernst schilderten unter Beibringung einer Fülle von Thatsachen die Misère des Lehrermangels, beleuchteten dessen Gründe und die naheliegenden Abhilfemittel. Von keiner Seite konnte der Notstand geleugnet werden. Aber was von den beiden Abgeordneten als hauptsächlichste Ursache des Lehrermangels hingestellt worden war, wurde vom Ministertische entschieden abgewiesen. Kultusminister Dr. Studt wollte einen Zusammenhang zwischen dem Lehrermangel und der Lehrerbesoldung nicht anerkennen. Er wünschte „die Frage der Zulänglichkeit oder Unzulänglichkeit der Besoldung aus der Diskussion auszuscheiden“, da es „nach der Überzeugung der königlichen Staatsregierung ausser Zweifel stehe, dass ein Zusammenhang zwischen dem Lehrermangel und der Besoldungsfrage nicht vorhanden“ sei. Das ergäbe sich aus der „Thatsache“, „dass in allen Provinzen ein starker Zudrang zu dem Lehrerberufe hervortritt und die Lehrerbildungsanstalten bis zur äussersten Grenze überall da gefüllt sind, wo nicht der Mangel an Präparandenanstalten den Zusammenhang zwischen Volksschulbildung und Vorbildung für das Lehrerseminar unterbricht.“ Aus diesem Grunde glaubt auch die Regierung mit der Errichtung von Präparandenkursen und Nebenkursen an den Seminaren dem Notstande erfolgreich begegnen zu können. Nun ist aber die angebliche Thatsache nachweislich ein

Irrtum der Unterrichtsverwaltung, denn der Lehrermangel ist in den östlichen Provinzen, die durchweg viele Präparandenanstalten aufweisen (Ostpreussen 8, Westpreussen 6, Posen 8, Pommern 10, Schlesien 19), am stärksten, während in den Provinzen, die zwar nur wenige Präparandenanstalten, aber befriedigendere Besoldungsverhältnisse haben (Westfalen 5, Rheinprovinz 5, Hessen-Nassau 6), nicht nur kein Mangel, sondern zum Teil Überfluss an Seminaraspiranten besteht. Der Lehrermangel ist also in den Provinzen, in denen die Besoldungsverhältnisse am wenigsten befriedigend sind, am stärksten, und damit dürfte der Zusammenhang dieses Notstandes mit der Besoldung unwiderleglich nachgewiesen sein, trotz Herrn Dr. Bosse, der in einem Artikel der „Weiten Welt“ die Versicherung abgiebt, „jeder Volksschullehrer im Bereich der preussischen Monarchie habe heute die gesetzlich gewährleistete volle Sicherheit eines nach den örtlichen Verhältnissen ausreichenden Diensteinkommens.“ Es ist begreiflich, dass der Minister, der die materiellen Verhältnisse der preussischen Volksschullehrerschaft so erheblich verbessert hat, bei einem Vergleich der Zustände, wie er sie bei Antritt seines Amtes vorfand, mit den heutigen zu einer so günstigen Auffassung kommt. Herr Dr. Bosse scheint indessen zu übersehen, dass ein starker Bruchteil der preussischen Lehrer durch die eigenartige Konstruktion des Gesetzes zum Teil gar keine Aufbesserung, zum Teil sogar eine Herabminderung des früheren Stellengehalts erfahren hat (dies gilt für die etwa 16000 Lehrer mit weniger als 4 Dienstjahren), und dass ferner in den östlichen Provinzen die Ausführung des Gesetzes nicht so gehandhabt worden ist, wie es nach unserm Dafürhalten von dem damaligen Kultusminister gewünscht und erwartet worden war. Es wäre ein leichtes, durch zahlenmässige Gegenüberstellung nachzuweisen, wie bedeutend das Gesetz in einigen und wie wenig es in andern Landesteilen die materielle Lage der grossen Mehrheit der Lehrerschaft geändert hat. Und wenn Kultusminister Dr. Bosse heute ins Amt träte und sich die Verhältnisse wiederum im einzelnen zu vergegenwärtigen Veranlassung hätte, so dürfte er manches ernste Wort, das er gesprochen hat und das aus seinem Munde in den weitesten Kreisen Gehör fand, auch heute noch sprechen. Bei der Beratung des Besoldungsgesetzes sowohl als auch bei seiner Ausführung wurde das Hauptgewicht auf die Alterszulagen gelegt und dadurch die Lage der älteren Lehrer durchweg erheblich verbessert. Die Jugend aber, die dem Lehrerberuf zustrebt, blickt sicherlich mehr auf die jüngeren Jahrgänge, und an deren materieller Lage ist insbesondere im Osten leider verzweifelt wenig geändert worden.

Ein trauriges Schauspiel für die Lehrerschaft war es, dass ein aus ihren Reihen gewählter klerikaler Abgeordneter sich veranlasst fühlte, die von seinen Parlaments- und Amtskollegen aufgedeckten Missstände zu beschönigen. Dieser eigenartige Anwalt der Schule hat sich indessen über die Aufnahme seiner Rede jedenfalls in einem grossen Irrtum befunden. Gewiss werden, wie die „Katholische Schulzeitung für Norddeutschland“ bitter bemerkt, die Agrarier es ihm Dank wissen, wenn er die Zeiten, in denen ihm selbst noch 200 Kinder zur unterrichtlichen Versorgung überwiesen wurden, zum Beweise dafür, wie herrlich weit wir es heute gebracht haben, heranzieht. Aus den Reihen der katholischen Lehrerschaft und von katholischen Lehrervereinen sind lebhafte Proteste gegen eine solche Vertretung des Schulinteresses erhoben worden, wodurch wir in unserer Ansicht bestärkt werden, dass das Centrum sich in der

Einschätzung der katholischen Kollegenschaft doch wohl getäuscht haben dürfte. Die Hoffnung, dass schon in der nächsten Zeit ein einziges Band um die gesamte deutsche Lehrerschaft sich schlingen werde, wäre allerdings zu optimistisch, aber dass auch von drüben künftig mit mehr Nachdruck gegen die systematische Beeinträchtigung der Schule Einspruch erhoben werden wird, darf man nach den letzten Äusserungen aus katholischen Lehrerkreisen wohl erwarten. Man sieht die Bereitwilligkeit des Centrums, Lehrer mit Mandaten zu betrauen, allmählich in dem rechten Lichte.

Der Lehrermangel ist freilich keine spezifisch preussische Erscheinung, wenn auch in den östlichen Provinzen Preussens der Notstand augenblicklich am grössten sein mag. Auch in Württemberg sind, wie mitgeteilt wird, 156 Stellen unbesetzt, und der Kultusminister, der diese Zahlen in einem Lande mit noch nicht 5000 Lehrerstellen noch recht erträglich findet, tröstet sich damit, dass wirtschaftlich ungünstigere Zeiten einen stärkeren Andrang zum Lehrerberuf mit sich bringen werden. Das „Lehrerheim“ bemerkt dazu treffend: „Einen schlechteren Trost als den, dass schlechtere wirtschaftliche Verhältnisse den Lehrermangel beseitigen werden, hätte uns der Minister nicht geben können. Also: Wenn schlechte Zeiten kommen, dann bietet die Volksschule einen bequemen Unterschlupf für Leute, die nichts riskieren wollen; sind aber die Zeiten gut, dann wendet man sich vom Lehrerberuf ab und meidet ihn. Nur die bitterste Not kann der Volksschule aufhelfen! Arme Volksschule und noch ärmere Volksschullehrer!!“ Schwäbische politische Blätter führen aus, „dass es um Württemberg traurig bestellt sein müsse, wenn es sich in der Volksbildung mit der — Polakei vergleiche.“ Nun, in der „Polakei“ sieht's schlecht genug aus, aber wenn die amtliche württembergische Statistik berichtet, dass unter 4884 Schulklassen nicht weniger als 292 über 90 Schüler haben (die Höchstzahl der Kinder in einer Klasse ist nicht angegeben), und wenn ausserdem noch über 150 Stellen unbesetzt sind, so ist das doch ungefähr dasselbe, was in der „Polakei“ auch zu finden ist.

Auf einen der Patentierung werten Gedanken, den Lehrermangel bezw. die Auswanderung heimischer Lehrkräfte einzuschränken, ist die mecklenburgische Schulverwaltung verfallen. Sie stellt, wie mitgeteilt wird, in den Grenzorten nur noch Schulassistenten an, die noch keine Lehrerprüfung bestanden haben, also in andern Staaten nicht wahlberechtigt sind, weil mit einem Lehrzeugnis versehene Lehrkräfte im Angesichte der glänzenden „ausländischen“ Verhältnisse mecklenburgmüde werden. Wer Mecklenburg kennt, wird diese Mitteilung nicht so unglaubhaft finden, denn auch in andern Beziehungen weiss das Obotritenland „ausländische“ Einflüsse geschickt von sich fernzuhalten. Glücklicherweise giebt es aber auch in Mecklenburg eine deutsche Reichspost, so dass selbst im ritterschaftlichen Gebiete einige Kunde von aussermecklenburgischen Verhältnissen verbreitet ist und infolgedessen besonders die ritterschaftlichen Lehrer gern den heimischen Dienst quittieren. Von 550 ritterschaftlichen Stellen sind gegenwärtig 60, d. h. über 10 % verwaist. Wenn es richtig ist, dass in Mecklenburg nur 3 oder 4 Lehrer ihrer Militärpflicht genügen, so wäre damit einigermassen klargestellt, dass die einjährige Dienstzeit für den Lehrermangel nicht in dem Umfange, wie es geschieht, verantwortlich gemacht werden kann.

Auch in Sachsen hat der Lehrermangel ungewöhnliche Formen angenommen, aber die Unterrichtsverwaltung verschliesst sich anscheinend hier ebenso, wie an anderer Stelle, den wahren Ursachen. Die Besetzung der sächsischen Lehrerbildungsanstalten ist mit allen Mitteln verstärkt worden, so dass für die nächsten Jahre angeblich eine um 50 % höhere Zahl von Schulamtskandidaten zur Verfügung steht.

In Sachsen-Weimar hat die Unterrichtsverwaltung seit Jahren mit Lehrermangel zu kämpfen. Was zur Beseitigung desselben geschehen ist, schildert ein in Weimar erscheinendes Blatt. „Man hat kleinere Orte in grössere eingeschult, da und dort den Geistlichen zur Aushilfe gewonnen, ruhebedürftige Lehrer noch im Amte zu halten gesucht, die Neugründung von Schulstellen noch hinausgeschoben, obgleich in einer ganzen Anzahl von Landorten ein Lehrer 100 und mehr Kinder zu unterweisen hat. Man hat endlich eine grössere Anzahl Lehrer aus andern Staaten angestellt, im letzten Jahre etwa 12, in den letzten 5 Jahren zusammen gegen 50, von denen allerdings eine Anzahl wieder ausgetreten ist oder entlassen werden musste. Die meisten der eingetretenen Herren waren aus Mecklenburg oder den schwarzburgischen Fürstentümern, wo bekanntlich die Bezahlung der Lehrer noch teilweis kläglich ist.“ Von den heimischen Lehrkräften kehren viele dem weimarischen Staatsgebiete den Rücken und wenden sich nach den Staaten mit besserer Besoldung. Die Zeitung „Deutschland“ meint deswegen: „Es wäre vielleicht praktischer, auf den Luxus eigner Bildungsanstalten zu verzichten und stattdessen die mecklenburgischen und schwarzburgischen Seminare mit einigen Tausend Mark zu subventionieren, um aus ihnen die nötigen Lehrkräfte beziehen zu können.“

Ebenso trübe als diese Erscheinungen, ist das Bild, das bei den Debatten des preussischen Abgeordnetenhauses über die von der Mehrheit abgelehnten hauptamtlichen Kreisschulinspektionen aufgerollt worden ist. Ausser den im vorigen Jahre nicht bewilligten 5 Inspektionen hatte die Regierung in diesem Jahre drei neue Stellen (Charlottenburg und eine evangelische und eine katholische Stelle in Bochum) gefordert. Wie vorauszusehen war, sind die neuen Stellen ohne weiteres, und nach langen Erörterungen auch von den fünf vorjährigen zwei (Itzehoe und Recklinghausen) bewilligt, die Stellen in Stutthof, Preussisch-Holland und Eschweiler dagegen wiederum abgelehnt worden. Die linksstehenden Parteien bemühten sich vergeblich, das Schulinteresse zur Geltung zu bringen und der Mehrheit ihre unpolitische Handlungsweise begreiflich zu machen. Dem Abg. Dr. Sattler, der ausführte, „das Interesse der Schule sei doch bei Schulfragen schliesslich das wichtigste, worauf es ankomme“, wurde aus den Centrumsreihen ein energisches „Sehr unrichtig!“ entgegengerufen. Die Debatten haben die augenblickliche Situation in dieser Frage völlig klargestellt. Kultusminister Dr. Studt versichert, „dass er grundsätzlich damit einverstanden ist, dass thunlichst die Verbindung des geistlichen Amtes mit dem Kreisschulinspektorate aufrecht erhalten werde, dass also ein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Auffassung, welche die Mehrheit des Abgeordnetenhauses vertritt, und dem Standpunkt der Unterrichtsverwaltung nicht vorhanden ist.“ Bei den jetzt geforderten Inspektionen handele es sich „um Ausnahmefälle“, in denen die „Regierung nicht anders könnte“. Über diese feierliche Versicherung, die der Minister in noch verbindlicherer Form bei der 3. Lesung des

Etats am 20. März wiederholte, wurde von der Mehrheit des Abgeordnetenhauses als ein so „prinzipielles Entgegenkommen", dass man darüber nur seine „Genugthuung aussprechen" könne, zunächst quittiert. Aber die Regierung dürfte sich getäuscht haben, wenn sie glaubt, damit nun eine Linie gefunden zu haben, über die von keiner Seite hinausgestrebt werde. In der 3. Lesung bezeichnete der Führer der Konservativen in Schulfragen, Dr. v. Heydebrand und der Lasa, indem er die hauptamtliche Kreisschulinspektion als „Notbehelf" bezeichnete, dass der Einfluss der Kirche nicht nur „festgelegt", sondern „erweitert" werden müsse. Praktisch ist eine solche Erweiterung nur denkbar durch Beseitigung der bestehenden hauptamtlichen Kreisschulinspektionen, denn die Lokalschulaufsicht befindet sich mit verschwindenden Ausnahmen (grosse und mittlere Städte), wo sie doch nur eine nominelle Bedeutung haben würde, wiederum ganz in den Händen von Geistlichen. Die Zahlen, die vom Ministertische für die Ausdehnung der geistlichen Ortsschulaufsicht auch in diesem Jahre wieder mitgeteilt worden sind, bedürfen kaum noch eines Kommentars. Im Jahre 1893 standen in Preussen 3830 katholische Schulen unter geistlicher Aufsicht, 1899 7305, im Jahre 1900 7329 und gegenwärtig 7435. Im Reg.-Bez. Düsseldorf waren 1879 nur 11 katholische Geistliche mit der Ortsschulaufsicht betraut, gegenwärtig sind 633 Schulen geistlicher Aufsicht unterstellt. In Westfalen stehen nur 26 von 1503 katholischen Schulen nicht unter geistlicher Aufsicht. Nur in den polnischen Bezirken hat die kirchliche Schulherrschaft noch einige Lücken. Auch diese werden sich schliessen. Ob der Schule Luft und Licht noch verbleibt, was kümmert das diejenigen, die nur unter kirchlichem Schutze die höchsten Güter unserer Nation gesichert glauben!

Die konservative Partei hat nach den neueren Erklärungen ihrer Führer das Centrumsprogramm inbetreff der Schulaufsicht sich völlig zu eigen gemacht. Mit Recht bemerkte der Abgeordnete Professor Friedberg den konservativen Erklärungen gegenüber, dass die Partei „sich immer mehr der katholischen Auffassung genähert" habe, „wonach die Schule nicht eine Veranstaltung des Staates, sondern ein Annex, ein Pflanzgarten der Kirche ist." Selbst Freiherr v. Zedlitz-Neukirch, der seit Jahren unermüdlich thätig ist, den Konservativen und dem Centrum gewisse Zugeständnisse abzugewinnen, um eine mittlere Linie herzustellen, auf der ein Schulgesetz möglich wäre, ist bedenklich geworden. In seinen Hundstagsartikeln vom vorigen Jahre war er über die Grenze, die sonst seine Partei innegehalten hat, weit hinausgegangen; jetzt sieht er sich aber zu der Erklärung veranlasst: er habe bereits erhebliche Zweifel, „ob die konservative Fraktion gewillt ist, dem Staate auf dem Gebiete der Volksschule das Mass von Recht zu belassen, welches er haben muss, um die Volksschule nach den alten preussischen Grundsätzen als Veranstaltung des Staates zu erhalten." Wir haben diese Zweifel schon lange gehabt. Keine Partei hat so grosse Wandlungen durchgemacht, als die konservative; sie ist durch die agrarische Bewegung eine rein wirtschaftliche Interessenvertretung geworden, die sich aber nur zur Geltung bringen kann, wenn sie mit dem Centrum verbündet ist. In dieser unheilvollen Koalition beruht die trostlose Lage unserer inneren Politik. Die Junker wollen blankes Geld, das nur mit Centrumshilfe zu haben, und die Klerikalen hierarchische Macht, die wiederum nur mit Hilfe der Rechten zu

erlangen ist. Zwei Parteien, die in ihrem Wesen durchaus nicht gleich sind, finden sich hier zu einmütigem Handeln zusammen. Das Centrnm erreicht auf diesem Wege Schritt für Schritt, was es will. Ob die Agrarier ihre Rechnung dabei auch finden werden, ist allerdings noch zweifelhaft; denn die arbeitende Bevölkerung in den Centrumswahlkreisen beginnt gegen den „Brotwucher“ zu revoltieren, und wenn das Centrum der Bewegung nicht Rechnung trägt, so schwenken grosse Bataillone ins sozialdemokratische Lager ab. Für uns freilich ein schlechter Trost, wenn die Konservativen schliesslich die betrübten Lohgerber sind, denen die besten Felle davonschwimmen.

Der nnglückliche Vorfall in Bremen, der das Gemüt des Monarchen offenbar tiefer ergriffen hat, als anfangs vorauszusehen war, wird von der reaktionären Politik zunächst nur schüchtern kommentiert. Zwar hat Graf Zieten-Schwerin in seiner Rede im Herrenhause die That des Epileptikers als ein „furchtbares Attentat auf die geheiligte Person unsers geliebten Monarchen“ bezeichnet und verlangt, dass wir „den bösen Geist der Zeit bekämpfen, der in allen Schichten der Bevölkerung eine Macht gewonnen hat, die geradezu entsetzlich ist und der zum Ausdruck kommt in Thaten, wie dort in Bremen.“ Graf Zieten-Schwerin fordert vor allem Fortbildungsschulen, die im wesentlichen auf religiöser Grundlage beruhen. Das heisst, in verständliches Deutsch übersetzt, dass auch dieser Zweig des Unterrichtswesens, der sich bisher ohne kirchliche Einmischung entwickeln konnte, unter geistliche Aufsicht zu stellen sei. Deutlicher wird bereits die Centrumspresse, die anknüpfend an einen liberalen Zuruf im Abgeordnetenhause, dass auch die linke Seite des Hauses religiöse Erziehung wolle, schlechtweg jede Religiosität und jedes Christentum, das nicht innerhalb kirchlicher Satzungen sich änssert und bethätigt, als Atheismus bezeichnet. Anklagen, die öffentlich nur schüchtern sich hervorwagen, werden in kleineren Kreisen um so geschäftiger verbreitet. Die Person des Kaisers im Sinne reaktionärer Parteiinteressen zu beeinflussen, ist jederzeit das eifrigste Bemühen gewisser Kreise gewesen. Die Industrie, die Schule, der Hochschulprofessor, sie alle werden der Reihe nach als Sozialistenzüchter denunziert. Dass aber die Ankläger selbst durch ihre Politik unerwünschte Entwickelungen im öffentlichen Leben am meisten befördern, kann kaum einem Zweifel unterliegen. Unsere Zeit hat grosse Ähnlichkeit mit der der Fünfzigerjahre, nur mit dem Unterschiede, dass sie materieller und grobkörniger geworden ist. Handelte es sich damals wesentlich um die Befestigung alter politischer Machtstellungen mit kirchlichen Mitteln und dnrch Einengung von Schule und Wissenschaft, so sollen dieselben geistigen Faktoren heute den Geldbeutel wirtschaftlicher Interessenten füllen.

Der kaiserliche Ausspruch über die Demoralisation der Jugend beim Empfang des Präsidiums des Abgeordnetenhauses musste in der Lehrerschaft selbstverständlich das grösste Aufsehen erregen. Die Worte des Kaisers enthalten indessen nichts, wodurch die Schule sich beunrnhigt fühlen könnte. Jeder Pädagoge muss dem kaiserlichen Urteil unbedingt zustimmen, dass der Geist der Zeit von den jugendlichen Gemütern durch tausend Kanäle eingesogen wird. Die Pädagogik beklagt immer wieder, dass in dieser Hinsicht das Leben stärker ist, als die Schule. Das junge Geschlecht ist im wesentlichen ein Ebenbild des alten, dessen Erbschaft es antritt. Nur grosse

nationale Ereignisse, wie die Unglücksjahre von 1806 und 1807 in Preussen, vermögen tiefgreifende Veränderungen im Volksleben herbeizuführen. Eine aufstrebende Generation erzeugt eine Jugend gleichen Charakters, und wenn die Decadence in der Jugend in die Erscheinung tritt, so hat sie bereits lange vorher in dem voraufgehenden Geschlechte Wurzel gefasst. Dass dem Monarchen, der sich von seinen ersten Herrschertagen an mit Schulreform- und Jugendbildungsfragen beschäftigt hat, diese Erscheinungen nicht fremd sind, versteht sich von selbst. Die kaiserlichen Worte sind somit viel weniger an die Jugend und an die Berufspädagogen, als an alle im Volke, die Erziehungspflichten haben, gerichtet. Die skrupellose politische Interpretierungskunst wird freilich daraus ebenso Kapital zu schlagen wissen wie aus ähnlichen Äusserungen früherer Tage.

Wie geschäftig ist man auf dem politischen Markte, wenn es gilt, anzuklagen und zu beschuldigen, aber wie selten wird eine volle, rückhaltlose Anerkennung dessen, was geleistet worden ist, ausgesprochen. Immer wieder wird die Volksschule für die Schäden unserer Zeit verantwortlich gemacht, immer wieder verlangt man nach Ketten und Fesseln für die angeblich so unchristlichen Lehrer. In Zeiten, in denen der Blick weiter schweifte, und die kleinen verbitternden und verengenden politischen Leidenschaften zurücktraten, hat man anders gedacht. Nicht zur Unzeit veröffentlicht die „Lehrerzeitung für Ost- und Westpreussen" eine Verfügung der Regierung zu Königsberg vom 2. Januar 1867, der wir folgende das Wort vom „Sieger bei Sadowa" aufs trefflichste illustrierende Stellen entnehmen: „Das glorreiche Jahr 1866 ist zu Ende gegangen. Die in demselben errungenen Siege haben uns aufs neue erkennen lassen, welches edle und hohe Gut das preussische Volk in der von seinen Fürsten mit aller Sorgfalt und in allen Schichten gepflegten Bildung besitzt und wie dieselbe für die günstigen Erfolge des Krieges sowie für das Ansehen und die erweiterte Macht, mit der unser Vaterland aus demselben hervorgegangen ist, mitgewirkt hat. Die Haltung, der Geist und die Erfolge des Königlichen Kriegsheeres haben einen Beweis auch für die Tüchtigkeit des vaterländischen Volksschulwesens gerade auch in seiner jüngsten Entwickelung gegeben." (Letzteres, ein Lobspruch auf die Regulative, ist allerdings wenig zutreffend. Die jüngsten Soldaten, die 1866 im Felde standen, hatten 1859 die Schule verlassen; die grosse Mehrzahl der jüngeren Jahrgänge hatte den Segen der Regulative also nur im letzten Teile ihrer Schulzeit genossen. Die übrigen Truppen, die 1866 den preussischen Namen zu Ehren brachten, waren dagegen aus vorregulativischen Schulen hervorgegangen. Zieht man ausserdem inbetracht, dass Bestimmungen über den Volksschulunterricht immer erst auf dem Umwege über die Seminare zur vollen Einwirkung gelangen, so kann man ohne weiteres behaupten, dass die gegen Osterreich ins Feld ziehenden Krieger noch gar nicht und diejenigen, denen wir die Siege von 1870 und 71 verdanken, auch erst zum Teil nach dem regulativischen System ausgebildet waren. Die Behauptung, dass die Regulative 1866 und 1870 gewissermassen die Feuerprobe bestanden hätten, steht auf derselben Höhe, wie die Behauptung der Centrumspartei, dass Falk die Attentate von 1878 und die Zunahme der Sozialdemokratie in den ersten Siebzigerjahren verschuldet habe.) „Wenn wir aber dies erkennen, so darf auch die patriotische Erhebung und Freude,

welche durch die glorreichen Ereignisse in unseren Herzen entzündet worden ist, nicht erfolglos für die Hebung unserer Volksschule vorübergehen. Es bleibt noch viel zu thun, damit jede Schule das werde, was sie leisten und sein soll, und die gesamte preussische Jugend in Stadt und Land das erforderliche Mass der Schulkenntnisse und sittliche Bildung erhalte . . . Darum laden diejenigen eine schwere Verantwortung auf sich, welche die Wirksamkeit der Volksschule missachten und, statt sie zu fördern, den ihnen zu Gebote stehenden Einfluss dazu benutzen, die Thätigkeit und Aufgabe der Schule zu hemmen und zu beeinträchtigen. Wie vielen Kindern der ärmeren Bevölkerung wird ihre Schulzeit und der Erfolg des Schulunterrichts noch verkürzt! . . . Mögen die erhebenden Ereignisse des Jahres 1866, welche uns auch die Früchte tüchtiger, allgemeiner Schulbildung gezeigt haben, in allen Ständen unseres Volkes die Erkenntnis lebendig machen, dass unsere Volksschulen die sorgsamste Pflege und Unterstützung verdienen, weil ein sorgfältiger Unterricht der Jugend ein sicherer und fester Baustein für die weitere glorreiche Entwickelung unseres Vaterlandes ist! Möge diese Erkenntnis der Fürsorge und Thätigkeit für unsere Schulen einen neuen nachhaltigen Antrieb geben!“

So sprach man 1866, so auch 1870 und 71. Noch eindringlicher wurde nach 1806 die Bedeutung der Volksbildung betont — heute spricht man anders. Warum? „Im engen Kreis verengert sich der Sinn.“ Heute sieht man in der Erweiterung der Volksbildung vielfach die Ursache innerer Krisen. „Ein jeglicher sieht auf seinen Weg.“ Das Wohl des Ganzen liegt dem kleinlichen Interessenkampfe unserer Tage zu fern. Die verantwortlichen Lenker des Staates erschöpfen ihre beste Kraft im Kampfe mit den wirtschaftlichen Parteien und sind als Kinder ihrer Zeit von deren Krankheiten natürlich selbst nicht frei. Wir brauchen einen Stein, einen Pestalozzi, einen Fichte, wenn der Dunst und Staub der kleinlichen Interessenpolitik sich verziehen und das klare Licht einer grossen nationalen Politik auch im Getriebe der politischen Parteien wieder zur Geltung kommen soll.

Mitteilungen.

Über Sozialpädagogik spricht auf der Osterversammlung des „Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen“ Prof. Otto, Seminardirektor in Eisenach. Die „Deutschen Blätter f. erzieh. Unt.“ veröffentlichten bereits vorher eine Skizze seines Vortrages. Dass er zur Verwerfung der S.-P. kommt, ist so selbstverständlich, wie dass jene Versammlung dazu kommen wird. Anzuerkennen ist aber, dass Prof. O. mehr als andere Gegner bemüht ist, auf das Wesen der Sache, die er bekämpft, einzugehen. Dass er nicht Anstand nimmt, den Vertretern der S.-P. in gewissen Punkten zuzustimmen, und dass sich seine Kampfweise im ganzen streng innerhalb der Grenzen hält, die einer wissenschaftlichen Polemik gesteckt sind, ist eigentlich selbstverständlich, verdient aber doch zur Beschämung einer gewissen Presse, die auch in Thüringen vertreten ist, ausdrücklich hervorgehoben zu werden. Im folgen-

den seien seine Ausführungen nach den D. Bl. unter Anfügung einiger Anmerkungen mitgeteilt. Dass in letzteren der Standpunkt vertreten wird, den speziell ich einnehme, ist selbstverständlich. Meine Definition des Begriffs „Sozialpädagogik" (vgl. D. Sch. Februarheft S. 110) gehe voraus: Die soziale Pädagogik beruht einerseits auf der Erkenntnis, dass die Erziehung eine soziale Funktion, d. h. eine Seite des Assimilationsprozesses ist, in dem der Gesellschaftskörper neue Glieder sich anpasst, andererseits auf der schon von Pestalozzi gewonnenen Einsicht, dass das Individuum durch die Gemeinschaft erzogen wird, die Erziehung also nicht nur auf psychologischen, sondern auch auf sozialen Bedingungen beruht. Das Charakteristische der sozialen Pädagogik ist demnach, dass sie die Erziehung nach Zweck und Mitteln als sozial bedingt auffasst." — Die Skizze Prof. Ottos lautet:

„I. Grundlage. Folgende allgemeingiltigen Erfahrungssätze sind der Boden, aus dem der Streit um die Sozialpädagogik erwächst: 1. Die Entwickelung des Individuums vollzieht sich nur unter vielseitigstem Einflusse der Gesellschaft. 2. Sein Wissen und Können hat sich in der Gemeinschaft und für sie zu bethätigen. 3. Die Erziehung ist eine Aufgabe der Gesellschaft (Familie . . . . Staat). 4. Der sittliche und kulturelle Bestand der Gesellschaft ist abhängig von der Art und dem Grade der Bildung der ihr zuwachsenden Jugend.

II. Ergebnis der geschichtlichen Orientierung. a) Diese wechselseitigen Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft hat die pädagogische Wissenschaft fast ausnahmslos berücksichtigt, unter Differenzen im Grade der Betonung und in den Folgerungen. Zu 1: Keine Pädagogik von Bedeutung unterschätzt den Einfluss der persönlichen und sachlichen „Umwelt" auf das Kind.[1]) Herbart bezeichnet das Ordnen und Ergänzen von Umgang und Erfahrung als die wichtigste Arbeit der Erziehung. — Zu 2: Jede auf wissenschaftlichem Grunde geschehende Erziehung will das Kind so bilden, dass es, erwachsen, unter den bunten Eindrücken der Welt sich mit selbständigem Urteile orientieren und der ihm entsprechenden Aufgabe an der Gemeinschaft genügen kann. (Pestalozzi: „reine Menschenweisheit". Herbart: „Vielseitigkeit des Interesse; Interesse der Teilnahme; Stufe der Methode".) Dies geschieht bald mehr im Interesse des Individuums, speziell seiner sittlichen Bildung (Herbart), bald mehr im Interesse der Gesellschaft (Schleiermacher, Mager). Die abgeleitete Forderung: „Für alle Kinder des Volkes gleiches Recht auf eine der Fähigkeit entsprechende Bildung!" ist Gemeingut der Pädagogik.[2]) — Zu 3:

---

[1]) D. h. keine Pädagogik hat diesen Einfluss ganz übersehen; aber meist ist er nur nebenbei, an untergeordneter Stelle gewürdigt worden. Hätte man wirklich die soziale Bedingtheit des Individuums, die Abhängigkeit seines Denkens, Fühlens und Wollens von seiner „Umwelt", immer erkannt und in gehöriger Weise gewertet, so würde man längst neben der Psychologie die Soziologie als Grundwissenschaft der Pädagogik anerkannt, sowie bei Feststellung des Erziehungszweckes und bei Auswahl der Erziehungsmittel jener Bedingtheit Rechnung getragen haben. Beides ist aber von der „Individualpädagogik" bisher nicht geschehen.

[2]) Falls Prof. O. unter dem „Recht auf Bildung" dasselbe versteht wie ich, dann ist seine Behauptung nicht richtig. Selbst bei Pestalozzi finden wir neben der geforderten „Gleichheit des inneren Wesens der Erziehung der Kinder aus allen Ständen" die „notwendige Ungleichheit ihrer äusseren Erscheinung." Dass

Von Luther bis heute gilt die Familie als das naturgemässe Subjekt der Erziehung. Dieses Familienrecht und der Anteil der weiteren Gemeinschaftskreise an den zur gemeinschaftlichen Bildung der Jugend zu treffenden Einrichtungen sollen bald in der Form der Gemeinde- oder Staatsschule, bald durch Elternsozietäten verwirklicht werden (Dörpfeld).[3]) — Zu 4. Aus der im 4. Satze ausgesprochenen Thatsache erwächst die eigentliche Streitfrage: Herbart weist — gegenüber Fichte, Schleiermacher, Zeller — die lediglich aus Rücksicht auf das Gemeinwohl geschehenden Massnahmen zur Jugendbildung, z. B. die Zurüstung für den speziellen Lebensberuf u. s. w., der Politik zu, d. h. der Wissenschaft von der Organisation des Gemeinschaftslebens, leugnet aber nicht, dass diese Wissenschaft gerade hinsichtlich der Vorbereitung der Jugend für das Gemeinschaftsleben mit der Pädagogik enge Fühlung hat. Letztere aber habe nicht das Wohl der Gesellschaft zum Richtpunkte zu nehmen, sondern die Aufgabe und die Mittel der Erziehung lediglich aus dem Wesen und allgemeinen Lebensziele ihres Objektes, des Kindes, aufzusuchen. (So auch Diesterweg, Stoy, Ziller.)[4]) — b) In der Schulpraxis sind die öffentlichen Bildungsanstalten von jeher den Interessen der Gemeinschaft so sehr dienstbar gemacht worden, dass wichtige und unbestrittene Grundsätze der Pädagogik hier nicht zur Geltung kommen konnten.

III. Die neueste Sozialpädagogik. (Besonders Natorp, die „Deutsche Schule“, Bergemann.) Sie wählt ihren wissenschaftlichen Platz in der Soziologie, d. h. der Wissenschaft von der beseelten Gesellschaft. Hier habe sie den Prozess der Selbsterhaltung und Selbsterneuerung der Gesellschaft nach der Seite der Jugendbildung hin darzustellen. Es werden von ihr also das Ziel der Erziehung und alle ihre Funktionen vom Standpunkte der Gesellschaft aus behandelt. — Diese Richtung geht in der Grundlegung und Ableitung positiver Gedanken stark auseinander (Natorp-Bergemann),

---

die unerlässliche Grundlage der Realisierung jenes Rechts, die allgemeine Volksschule, auch von neueren Pädagogen, unter anderen von Ziller, mit pädagogischen Gründen bekämpft worden ist, dürfte dem Verfasser gleichfalls nicht unbekannt sein.

[3]) Die Annahme eines Rechts der Familie auf die Schule kann nicht als Anerkennung des sozialen Charakters der letzteren aufgefasst werden, da die Familienerziehung (trotzdem auch sie unbewusst den Zwecken der sozialen Assimilation dient) das Kind ausschliesslich oder doch vorwiegend nur als Individuum ins Auge fasst. Daraus folgt auch, dass es auf schwere Bedenken stossen muss, die Familie, wie augenscheinlich Prof. Otto, als das alleinige Subjekt der Erziehung zu bezeichnen.

[4]) In keiner Pädagogik darf übersehen werden, dass der Mensch, auch der heranwachsende, Individuum und soziales Wesen zugleich ist. Sobald sie also Aufgabe und Mittel der Erziehung „lediglich“ aus dem Wesen und allgemeinem Lebensziele des Individuums ableitet, ist sie einseitig. — Falsch wäre es aber, anzunehmen, die Sozialpädagogik vertrete das andere Extrem. Unrichtig ist es, wenn Prof. Otto unter III schreibt: dass sie das Ziel der Erziehung und ihre Funktionen (lediglich) vom Standpunkte der Gesellschaft aus behandele. Im Gegenteil; auch sie geht davon aus, dass der Zögling ein individuell bestimmtes Wesen ist. Auch sie will ihn zur charaktervollen Persönlichkeit erziehen; aber sie betont daneben, dass der Inhalt dieser Persönlichkeit, die Art ihres Anschauens und Denkens und die Ziele ihres Wollens, den Idealen der Gemeinschaft entsprechen müssen, in die das Individuum hineingeboren ist. Auch die Sozialpädagogik erkennt die Psychologie als Grundlage der Pädagogik an, aber sie stellt neben sie (nicht: an ihre Stelle) die Soziologie.

trifft aber im Ausbau des einzelnen zusammen: a) negativ in der Ablehnung der „Individualpädagogik“ (S. II, a zu 4) und in der Leugnung ihrer Bedeutung hinsichtlich der Sätze 1—3 (S. IIa zu 1—3), b) positiv in dem Versuch, aus der Anerkennung der Sätze 1—3 die Notwendigkeit einer sozialen Gestaltung der Pädagogik abzuleiten, in einseitiger Übertreibung dieser Sätze nach der sozialen Seite hin. — Zu 1: übersieht sie gern, dass die Aufnahme und psychische Verarbeitung des aus dem Zusammenhange mit der Gesellschaft dem Kinde zuströmenden Materials durchaus individuell ist und einen völlig individuellen geistigen und sittlichen Inhalt schafft, der für die Differenzierung und Wertung der Persönlichkeit entscheidend ist.[5]) — Zu 2: wird einseitig die Pflege des sozialen Interesses gefordert, teilweise mit der Übertreibung, dass der Mensch ohne Zusammenhang mit der Gesellschaft ein Nichts sei.[6]) — Zu 3 wird Erziehung der Jugend als eine Selbsterhaltungspflicht der Gesellschaft bezeichnet. Als Subjekt der Erziehung erscheint der nationale Staat, die Gemeinschaft, ja der „Gesellschaftsgeist“. — Zu 4 wird gefordert, dass das ideale Gemeingut im Einklang mit der Gesellschaft auf die Jugend vererbt werde (Relativität der ethischen Begriffe).[7]) Dies soll möglichst vollständig,

[5]) Das „gern“ in obigem Satze, in dem eine schwer zu erweisende Unterstellung zum Ausdruck kommt, wäre besser fortgeblieben. Im übrigen bemerke ich, dass die Behauptung unrichtig ist. Die Sozialpädagogen wären keine Pädagogen, wenn sie übersähen, dass die Aufnahme und psychische Verarbeitung des dem Kinde aus seinem Zusammenhange mit der Gesellschaft zuströmenden Materials durchaus individuell ist. Auch sie halten das Individualisieren für das Ideal der Erzieherarbeit. Dass jene psychische Thätigkeit „einen völlig individuellen geistigen und sittlichen Inhalt schaffe“, ist allerdings eine Behauptung, die für die Zeit der Erziehung — bei den meisten Menschen auch für immer — sicherlich nicht zutrifft.

[6]) Die Behauptung, dass die Sozialpädagogik „einseitig die Pflege des sozialen Interesses fordere“, ist, wie schon oben dargelegt wurde, unrichtig. — Dass der Mensch „ohne Zusammenhang mit der Gesellschaft ein Nichts sei“, erscheint mir keineswegs als Übertreibung, sondern als Thatsache. Der Verfasser versuche doch das Gegenteil zu erweisen, nämlich, dass der Mensch ohne Beziehung zur Gesellschaft ein Etwas, natürlich ein konkretes Etwas, sei. Der isolierte Mensch ist lediglich eine zu theoretischen Zwecken geschaffene Abstraktion. Sollte nicht aber vielleicht der Verfasser etwas ganz anderes im Auge haben, nämlich die Selbstverständlichkeit, dass es Menschen giebt, die dem sozialen Kreise, in den sie eingegliedert sind, mit einer gewissen Selbständigkeit gegenüberstehen? Diese Thatsache bestreitet natürlich kein Sozialpädagoge. Vielmehr erkennt er an, dass 1. jeder Mensch in formaler Beziehung ein Individuum von Geburt an ist, und 2. dass in jedem Einzelnen, der nach einander oder gleichzeitig verschiednen sozialen Kreisen angehört und diese auf sich wirken lässt, sich ein nach Massgabe seiner Individualität erfolgender Ausgleich der verschiednen, zum Teil sich kreuzenden geistigen Inhalte vollzieht, der naturgemäss allmählich zu einer gewissen geistigen Eigenart auch in inhaltlicher Beziehung führt. Für das Erziehungsalter hat aber dieser zweite Punkt nur geringe Bedeutung.

[7]) Wenn der Verfasser darin, dass die Sozialpädagogik zu den Idealen der Gesellschaft, wie sie den Weisesten und Besten der Zeitgenossen vorschweben, erziehen will, einen Abfall von dem absoluten Erziehungsideal erblickt (so ist wohl obiger Satz zu verstehen?), so bitte ich, doch nicht übersehen zu wollen, dass auch das Erziehungsideal der Herbartschen Pädagogik, die „Charakterstärke der Sittlichkeit“, sofort seinen absoluten Charakter verliert, wenn es sich um seine Verwirklichung handelt. Sind doch die formalen sittlichen Ideen, die den Inhalt jenes Ideals bilden, in ihrer konkreten Wirksamkeit durchaus abhängig von dem jeweilig herrschenden Gedankenkreise. Um nur ein Beispiel anzuführen, ist zwar

möglichst allgemein (allgemeine gleiche Volksschule), möglichst unter Berücksichtigung der sozial benachteiligten Kreise und möglichst den Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechend geschehen (Betonung der Realien, des Rechenunterrichts, der lebenden Sprachen[8])). Hauptmittel dazu sind Belehrung (bei Verwerfung des erziehenden Unterrichts[9]) und Betonung der formalen Bildung der Geisteskräfte) und Gewöhnung.

IV. Beurteilung. A. a) Dass Männer von Gemeinsinn für das Problem, wie die Jugend nach der Richtung zu bilden sei, dass durch sie die Gemeinschaft gedeihe und vervollkommnet werde, eine wissenschaftliche Behandlung fordern, ist nicht nur berechtigt, sondern angesichts eines gesteigerten sozialen Interesses naturgemäss. Ob man solche Wissenschaft der Pädagogik zuweist oder der Sozialwissenschaft, ist belanglos, da sie das Berührungsgebiet dieser beiden Wissenschaften ist. b) Die wahre Sozialpädagogik hat somit die Aufgabe, die Ansprüche der Gesellschaft an die Jugenderziehung mit den Grundsätzen der Pädagogik, die dabei normativ und regulierend bleibt, in Einklang zu bringen, und demgemäss den Ausbau des Bildungswesens darzustellen. (So Dörpfeld in Herbartischer, Diesterweg in Pestalozzischer Richtung). c) Hier wird demnach das in der reinen Pädagogik allgemein gehaltene Erziehungsziel (Charakterstärke der Sittlichkeit u. ähnl.) seine besondere Zuspitzung erhalten in der Richtung der Leistungsfähigkeit für jede zu erwartende Lebensaufgabe (relative Vollkommenheit). — B. Wenn aber die reine Pädagogik, die naturgemäss individualistisch ist, durch die Soziologie verdrängt wird (s. III), so führt das zur Veräusserlichung und Entsittlichung der Erziehungsarbeit.[10])

---

die sittliche Stellung zum Eigentum des Nächsten stets beherrscht von der formalen Idee des Rechts, in ihrer konkreten Ausprägung aber durchaus abhängig von der jeweiligen Auffassung dieses Rechts, und dass diese, entsprechend dem ihr zugrunde liegenden Begriff des Eigentums, im Laufe der menschlichen Kulturentwickelung manche Wandelung durchgemacht hat, ist bekannt genug. Übrigens stellt auch die Sozialpädagogik ein (formales) absolutes Erziehungsideal auf; denn nicht die Übertragung des Kulturgutes an sich ist ihr die höchste Erziehungsaufgabe; diese erblickt sie vielmehr darin: das Individuum zu befähigen, nach Massgabe seiner Kräfte an der idealen Gestaltung des menschlichen Gesamtlebens mitthätig zu sein. Wie mir scheint, steht dieses Ideal jenem Herbartschen an Würde nicht nach.

[8]) Wie kommt der Verfasser dazu, hier der Sozialpädagogik allgemein eine rein materialistische Tendenz beizulegen? Es heisst doch ihren Vertretern wenig Achtung erweisen, wenn man ihnen das Verständnis für die menschheit- und kulturfördernde Bedeutung des Idealismus so schlankweg abspricht.

[9]) Was soll das heissen? Im Begriff der Sozialpädagogik liegt doch nicht der geringste Grund dafür, die erziehliche Bedeutung des Unterrichts zu bestreiten. Wenn das neuerdings öfter geschieht, so haben daran individualpsychologische Beobachtungen offenbar mehr Anteil als die Sozialpädagogik. Übrigens bestreitet kein Mensch die erziehliche Bedeutung des Unterrichts überhaupt; in Frage gestellt wird nur die Ausdehnung, die dieser Begriff in der Pädagogik Zillers gefunden hat.

[10]) Weder verstehe ich, dass die „reine Pädagogik“ naturgemäss individualistisch sein müsse, da bekanntlich doch der Zögling Individuum und Glied der Gesellschaft zugleich ist, noch dass eine soziale Pädagogik zur „Veräusserlichung“ und „Entsittlichung“ der Erziehungsarbeit führen müsse. Handelt es sich denn bei der sozialen Seite der Erziehung um etwas, das sich ausserhalb des Zöglings befindet, und nicht auch um Bildung seines Gedankenkreises und des damit in Verbindung stehenden Wollens? Das Soziale des Menschen ist doch keineswegs bloss eine rein äusserliche Beziehung,

[Für eine Widerlegung dieser Richtung fehlt der gemeinsame Boden; es kann also nur von einem Standpunkte aus, den ihre Vertreter nicht teilen, ihr Wert beurteilt werden, und auch dies nicht systematisch, weil dazu die vorliegende Theorie nicht einheitlich genug ist.] a) Nimmt man den Richtpunkt für die Erziehungsarbeit ausserhalb ihres Objekts, welches zugestandenermassen das individuelle Kind ist, so kann der Wert und das Recht der Persönlichkeit dabei nicht zur Geltung kommen (vgl. III zu 1 und 4. Hemmung des Genies, der sittlichen Originalität).[11]) — b) Noch bedenklicher ist es, den Richtpunkt für die Erziehungsarbeit in ihr Subjekt, die Gesellschaft, zu legen; denn sie wird dann dem Egoismus der Gesellschaft preisgegeben. (III zu 2 und 4. Das Bildungswesen der Alten, des Mittelalters, der Jesuiten.)[12]) — c) Weder für die Gliederung, noch für die Auswahl des unermesslichen Bildungsstoffes, welchen die moderne Kultur umfasst, lassen sich Richtlinien aus dem Bedürfnis der Gesellschaft ableiten (Bildungsscheu der agrarischen, Bildungshunger der industriellen Gesellschaft, Ziellosigkeit der kirchlichen Anforderungen an den Unterrichtsstoff).[13]) — d) Für die Erziehung des Individuums zur Charakterstärke der Sittlichkeit ist das in der Sozialethik allerdings bedeutungsvolle Mittel der Übung und Gewöhnung ebenso unzulänglich, wie zum Emporheben

sondern eine Seite seines Bewusstseins selbst. Und nun gar „Entsittlichung!“ Die Wahl dieses Ausdrucks lässt auf eine sehr engherzige Auffassung des Begriffs „sittlich“ schliessen. Meint der Verfasser wirklich, dass die Arbeit zum Wohl des Ganzen, die Teilnahme an der Kulturförderung „entsittlichend“ wirke? Ist das seine Überzeugung, dann fehlt uns allerdings, wie oben bemerkt wird, der gemeinsame Boden. — An eine Verdrängung der „reinen Pädagogik“ durch die Soziologie denkt übrigens auch kein Sozialpädagoge; er erstrebt nur, dass letztere neben der Psychologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik anerkannt werde.

[11]) Auch die Sozialpädagogik nimmt den Richtpunkt für die Erziehungsarbeit nicht ausserhalb ihres Objekts; denn die soziale Erfahrung, deren pädagogische Bearbeitung sie betont, ist eine Seite des menschlichen Bewusstseins. — Auch sie weiss die Bedeutung des Genies für die allgemeine Kulturentwickelung wohl zu würdigen; aber sie weiss auch, dass seine Entfaltung nicht Resultat der Erziehung ist. Noch weniger wird letztere imstande sein, die Entwickelung einer „sittlichen Originalität“ weder zu fördern noch zu hemmen.

[12]) Da das Altertum trotz der Zuspitzung seiner Bildungseinrichtungen auf den Staat doch recht viel Individualitäten hervorgebracht hat, so könnte es wohl eher zum Beweise des Gegenteils angeführt werden. — Heisst „das Kind zum Christen erziehen“ wirklich „es dem Egoismus des Christentums unterwerfen“, dann könnte in unsern Schulen nur noch „allgemeiner Religionsunterricht“ getrieben werden (Diesterweg und Dittes haben wirklich diese Konsequenz gezogen, der Herbartianismus hat sie bis jetzt abgelehnt). Heisst „das Kind zum Deutschen erziehen“ wirklich „es dem Egoismus des Deutschtums unterwerfen“, dann muss die deutsche Schule es ablehnen, zur Vaterlandsliebe zu erziehen. Für mich handelt es sich in dem einen wie im andern Falle keineswegs darum, das Individuum fremden, ausser ihm liegenden Zwecken dienstbar zu machen, sondern darum, das zu entfalten, was die sozialen Einflüsse, denen es doch nun einmal durch Geburt und Umgebung unterworfen ist, in ihm angelegt haben. So verhält es sich aber mit der Sozialerziehung überhaupt.

[13]) Der Verfasser verwechselt die „soziale Pädagogik“ mit einer Parteipädagogik. Muss auch die ideale Gesellschaft, die doch der Sozialpädagogik als Endziel der Entwickelung vorschwebt, eine einseitige sein? Gehört dieses Merkmal zum Wesen des Begriffs Gesellschaft? Wie kommt es übrigens, dass der Herbartianismus bei diesen Grundsätzen noch immer an der Konfessionsschule festhält?

der Gesellschaft über den zeitlichen ethischen Bestand hinan.[14]) — e) Über die vielen Konflikte und Schäden innerhalb der konkreten Gesellschaft hinweg kann nur die Individualpädagogik dem Ideale der sittlichen und vollkommenen Persönlichkeit näherführen.[15]) — f) Zu diesem Ideale gehört entsprechend der Sittlichkeit die Willigkeit und entsprechend der Vollkommenheit die Fähigkeit, die für das Wohl der Gesamtheit jedem zufallende Mitarbeit zu thun. Darum wird gerade eine so erzogene Persönlichkeit sich nicht nur im Dienste der Gemeinschaft völlig bewähren, sondern auch kraft ihrer Originalität zu deren Vervollkommnung beitragen." [16])

Nachschrift. Zweierlei besonders hindert die Verständigung zwischen Individual- und Sozialpädagogen: 1. dass die Kritiker der S.-P. über den Grundbegriff derselben meist zu leicht hinweggehen und ihre Hauptthätigkeit auf die Widerlegung angeblicher Konsequenzen aus jenem richten. Dass diese unter solchen Umständen dann nicht selten das Resultat schiefer Auffassung oder wohl gar reine Phantasiegebilde sind, ist erklärlich. 2. bekämpft man als S.-P. keineswegs bloss, wie es doch sachgemäss wäre, die Folgerungen, die sich ungezwungen aus den ihr zu Grunde liegenden Anschauungen ergeben, sondern auch ganz persönliche Ansichten der Männer, die sich im allgemeinen zu den Vertretern der S.-P. rechnen. Wenn man aber bedenkt, dass unter diesen z. B. ein Willmann neben einem Bergemann steht, so wird man begreifen, zu welchen Irrungen es führen muss, wenn man hier nicht streng zwischen dem scheidet, was der Richtung als solcher, und dem, was ihren Vertretern als Individualitäten angehört. Die S.-P. verlangt, dass die Pädagogik ihre beiden Fundamentalsätze anerkenne: 1. Zweck der Erziehung ist die soziale Assimilation des heranwachsenden Menschen, 2. sie geschieht direkt und indirekt nur in der Gesellschaft und durch sie. Es ist klar, dass bei Annahme dieser Grundanschauungen gewisse Teile der Pädagogik eine Umwandlung erfahren müssen; der Berührungspunkte bleiben aber genug übrig, viel mehr, als man angesichts der leidenschaftlichen Bekämpfung annehmen möchte. Sie lassen hoffen, dass, guten Willen auf beiden Seiten vorausgesetzt, doch über kurz oder lang die erwünschte Verständigung eintreten wird. Sie wird erreicht sein, wenn die Gegner der S.-P. eingesehen haben, dass es ein Irrtum war anzunehmen, diese halte die Erziehung des Individuums zur charaktervollen Persönlichkeit für eine minderwertige Aufgabe, und wenn man sich ferner davon überzeugt haben wird, dass es nicht möglich ist, aus den Prinzipien einer rein individualistischen Pädagogik in ungezwungener Weise die berechtigten Forderungen abzuleiten, die von der Gesellschaft an die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts gestellt werden.

Rissmann.

---

[14]) Sicherlich; aber schliesst denn diese Zustimmung einen Abfall von der Sozialpädagogik in sich?

[15]) Auch die Sozialpädagogik will diesem Ideal näherführen. Es ist ein Irrtum der Gegner, anzunehmen, dass sie auf die Bildung zur Persönlichkeit Verzicht leiste und sich mit der blossen Abrichtung für irgend einen sozialen Zweck begnüge. Ihre Vertreter wissen sehr wohl, dass der soziale Fortschritt, den sie erstreben, damit nicht gefördert werden könnte.

[16]) Ob sich diese Folgerung wirklich ungezwungen aus dem Grundbegriffe der Individualpädagogik ergiebt, könnte wohl bezweifelt werden, da es sonst schwer begreiflich wäre, wie sie, was die Geschichte der Erziehung lehrt, zu individuellem Eudämonismus (Nützlichkeitspädagogik) und zu pädagogischem Formalismus ausarten konnte.

„Die Kunst im Leben des Kindes.“ Unter dieser Bezeichnung ist, worauf schon im letzten Heft der „Deutschen Schule“ hingewiesen wurde, am 12. März im Hause der Berliner Sezession eine Ausstellung eröffnet worden, die in ihren beiden ersten Abteilungen zeigen will, was an künstlerischem Wandschmuck für Schule und Haus und an künstlerischen Bilderbüchern vorhanden und — nicht vorhanden ist, und deren dritte Abteilung, „Das Kind als Künstler“, einige Proben giebt, wie sich der darstellende Kunsttrieb des Kindes in eignen Produktionen Luft macht. Was zunächst diese letzte Abteilung anbetrifft, so gewährt sie mancherlei überraschende Einblicke in das Seelenleben der kleinen Künstler nach der rezeptiven Seite sowohl wie nach der der Phantasie und ist darum für den Psychologen von grossem Interesse. Auch für die naturgemässe Gestaltung des Zeichenunterrichts liesse sich meiner Ansicht nach manches daraus entnehmen. Mir sind beim Betrachten dieser freiwilligen zeichnerischen Leistungen von Kindern wieder recht lebhafte Zweifel aufgestiegen, ob unser Zeichenunterricht mit seiner Überfülle von abstrakten Formen dem aus der Seele des Kindes ihm entgegenkommenden Interesse genugthut. Doch um darauf näher eingehen zu können, bin ich nicht Fachmann genug, und es verbietet sich auch schon aus dem Grunde, weil ich den Lesern die konkreten Unterlagen, die ausgestellten Zeichnungen, nicht darbieten kann. — Die Abteilung „Künstlerischer Wandschmuck“ giebt wenn nicht zu völliger Zufriedenheit, so doch zu der frohen Hoffnung Anlass, dass wir in Deutschland die Nachbarländer, die uns lange genug voraus waren, bald nicht bloss eingeholt, sondern auch ein wenig überholt haben werden. Es ist schon jetzt, auch für die Ausschmückung von Schulräumen, ein sehr reichliches Material vorhanden, das den Forderungen künstlerischer Auffassung und Wiedergabe des Dargestellten, dekorativer Wirkung und leichter Verständlichkeit in gleicher Weise gerecht wird. Da sind zunächst zahlreiche Reproduktionen von Werken anerkannter Meister, von Rafael, Tizian, Rembrandt, Dürer und Holbein an bis zu Alfred Rethel und Ludwig Richter und endlich zu Hans Thoma und Arnold Böcklin. Der Bemerkung, die ich in einem Bericht über die Ausstellung fand, Böcklins Bilder seien zu schwerverständlich für Kinder, vermag ich nicht beizupflichten. Ich glaube, das Urteil beruht auf einer Unterschätzung der beim Kinde vorhandenen Empfänglichkeit für malerische Stimmungen. Neulich habe ich meine Klasse (elf- und zwölfjährige Knaben) in die Ausstellung geführt und war ganz überrascht, als ein grosser Teil der Jungen eine Abendlandschaft, deren Vorzug gerade in ihrem wunderbaren Stimmungsgehalt besteht, als dasjenige Bild bezeichnete, das ihnen am besten gefiele („es ist so ruhig auf dem Bilde,“ gab einer als Grund an), trotzdem in unmittelbarer Nähe mehrere Bilder hingen, denen ich der dargestellten Stoffe wegen weit mehr Anziehungskraft auf diese Beschauer zugetraut hätte. Mir scheint darum Böcklins „Heiliger Hain“, der unwiderstehlich zu feierlich-andächtiger Stimmung zwingt, als Wandschmuck für eine Aula sehr geeignet. — Im Vorbeigehen wenigstens seien auch die Bildnisse bedeutender Persönlichkeiten und die Abbildungen von Denkmälern der Plastik und Architektur erwähnt, die neben dem malerischen auch noch ein historisches Interesse befriedigen können. — Alle bisher angeführten Blätter haben allerdings einen Mangel: sie entbehren der Farbe, und gerade an farbigen Bildern, die künstlerischen Anforderungen entsprechen

und dabei doch sich billig vervielfältigen lassen, fehlte es uns bislang, während in England und Frankreich dergleichen in sehr achtbarer Qualität schon lange vorhanden war. Wenn man aber jetzt neben diesen englischen und französischen Bildern, von denen die Ausstellung eine ganze Reihe vorführt, neuere Schöpfungen deutscher Künstler betrachtet, etwa Otto Felds „Landstrasse“, ferner „Schlittschuhlaufen“, „Auf dem Aste“ und „Weihnachten“ von Fidus (diese Blätter sind allerdings ihres intimeren Reizes wegen mehr für häuslichen Schmuck geeignet) und endlich die meisten der vom Karlsruher Künstlerbunde ausgestellten, so kommen einem die englischen Sachen merkwürdig steif und stilisiert in der Zeichnung vor, und über den französischen liegt ein so dämmerig-mattfarbiger Schein, dass die deutschen mit ihren lebhaften, freudigen Farbentönen sehr vorteilhaft von ihnen abstechen. Unter den Karlsruher Bildern sind auch mehrere („Sommer“, „Dorfstrasse“, „Im Hafen“, „Burg“, auch einzelne Tierbilder), die ohne weiteres als Anschauungsbilder für unterrichtliche Zwecke Verwendung finden können. Das wird ja wohl, glaube ich, vorläufig der einzige Weg sein, auf dem künstlerische Bilder in die Schulen hineinkommen. Denn bis unsere Schulverwaltungen die Überzeugung gewinnen, dass die Ausschmückung der Schulzimmer ungefähr ebenso notwendig ist, wie ihre regelmässige Reinigung, wird wohl noch eine gute Weile vergehen. — Mit sehr viel geringerer Befriedigung scheidet man aus der Abteilung „Künstlerische Bilderbücher“. Nicht, dass sie verhältnismässig weniger reichhaltig wäre als die beiden andern; aber sie drängt einem das nicht ganz angenehme Bewusstsein auf, dass wir Deutschen auf diesem Gebiete hinter Engländern, Franzosen und — Japanern noch unbedingt zurückstehen. Es ist ja eine ganze Anzahl recht ansprechender deutscher Bilderbücher da, aber völlig einwandfrei in bildlicher und textlicher Beziehung ist unter den farbigen vielleicht kein einziges. Kreidolfs „Blumenmärchen“, Thumanns „Für Mutter und Kind“ und Flinzers lustige Tierzeichnungen („König Nobel“, „Tier-Struwwelpeter“) dürften immer noch auf die ersten Plätze Anspruch haben.

Zum Schluss dieses kurzen Berichts möchte ich noch bemerken, dass der Katalog der Ausstellung, der durch die ausführlichen Einleitungen zu den einzelnen Abteilungen (von Fritz Stahl, Wilhelm Spohr und Otto Feld) und durch ein reichhaltiges Litteraturverzeichnis bleibenden Wert auch für diejenigen besitzt, die die Ausstellung selbst nicht besuchen können, von E. A. Seemanns Verlag in Leipzig und Berlin zum Preise von 50 Pf. zu beziehen ist.

Berlin. C. L. A. Pretzel.

Kunst und Schule.

Aus dem Verlage von Alfr. Janssen in Hamburg ging uns zu: „Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg“ (2. Aufl., 171 S. Pr. 2 Mk., geb. 2,70 Mk.). Das Werk enthält folgende Abhandlungen: Einleitung (Lichtwark) — Schule und künstlerische Erziehung (Otto Ernst) — Kunstgewerbemuseum und Schule (Brinckmann) — Die Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken (Lichtwark) — Zeichnen (Götze) — Die Kurse für Zeichnen und Malen (Siebelist) — Unterrichtskurse für Zeichnen, Malen und Modellieren (Schwartz) — Handfertigkeitsunterricht (Vollers) — Bilderschmuck für Schulen (Spanier) —

Bilder aus Hamburg (Weihrauch) — Bilderbücher (Weihrauch) — Dichtung und Schule (Loewenberg) — Bericht der Litterarischen Kommission (Anna Köster) — Theateraufführungen für Kinder (Witt) — Die dichterische Jugendschrift (von Borstel) — Öffentliche Bücherhallen (Schultze) — Konzerte für Volksschulkinder (Fricke und Barth) — Turnen (K. Möller) — Unterhaltungsabende in Schulen (Ehlers) — Künstlerische Bildung und Studium der Kindheit (Ross) — Künstlerische Erziehung in den Seminaren (Jahrmarkt und Meyer) — Veröffentlichungen der Vereinigung.

Von C. Götze, dem Vorsitzenden der Hamburger Vereinigung, brachte die „Pädag. Zeitung“ (Nr. 12 u. f.) eine Abhandlung: „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“ mit reichlichen Litteraturangaben.

Auch auf der Tagesordnung des Evangelischen Schulkongresses, der in der Woche nach Pfingsten in Berlin zusammentritt, steht das Thema: Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluss auf die Erziehung? — Ferner sind für die in der Pfingstwoche in Weissenfels stattfindende Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer folgende Vorträge angemeldet worden: 1. Die Kunst für das Volk und die Reformbestrebungen im Zeichenunterricht (Schwartz-Hamburg) und 2. Die Erziehung der Jugend zum Genuss der bildenden Kunst (Grothmann-Gross-Lichterfelde).

R. Voigtländers Verlag in Leipzig erbietet sich in einem Rundschreiben, den Hamburger Anregungen folgend, die Beschaffung künstlerischen Wandschmuckes für Schule und Haus in die Hand zu nehmen. Er will eine Anzahl von Originallithographien hervorragender Künstler zu ungewöhnlich niedrigen Preisen herausgeben. Angekündigt sind Blätter von Leistikow, Skarbina, v. Volkmann u. a. — Berliner Firmen, Fischer und Franke und Hollerbaum und Schmidt, haben vor, dem Leipziger Verlage nachzueifern.

Volksbildung und Volkssittlichkeit (2. Vereinsthema). I. Prof. Dr. Schiller (Leipzig) im „Deutschen Schulmann“ No. 1 und 2. Der Autor fasste die Grundgedanken seiner Abhandlung selbst in folgenden Sätzen zusammen (vergl. D. Schm. H. 2, S. 58 f.): „Es ist eine historische Thatsache, dass Verbreitung und Verbreiterung der Volksbildung nicht in gleicher Progression eine Steigerung der Volkssittlichkeit herbeiführen. Dies erklärt sich daraus, dass die Volkssittlichkeit das Resultat von zahlreichen Kräften ist, die durch die Bildung, d. h. den Erwerb von Kenntnissen, auch solchen auf sittlich-theoretischem Gebiete, nicht erreicht oder gar beherrscht und gelenkt werden können. Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer, sagte treffend Schopenhauer, und es ist auch heute nicht anders. Die Gewöhnungen der Familie und der Gesellschaft sind viel einflussreicher als die theoretischen Erwerbungen der Schule, da diese den entscheidenden Faktor, den Nachahmungstrieb, lange nicht in dem Masse in ihren Dienst zu stellen vermag wie jene. Die ganz besonders wichtige Verteilung der Güter in der Gesellschaft entzieht sich ganz ihrer Einwirkung, und sie kann nur indirekt darauf Einfluss gewinnen, wenn sie das Individiuum möglichst gut ausstattet für den Existenzkampf. Besserung ist möglich durch eine innige Verbindung von Schule und Familie, wenn sie nicht, wie bisher meist, nur auf dem Papiere bleibt. Sie kann weiter herbeigeführt werden durch eine grössere Teil-

nahme der Gesellschaft, nicht durch Polizei- und sonstige Zwangsmassregeln, sondern wenn jeder einzelne es für seine Aufgabe hält, wo ihm Gelegenheit geboten ist, die Sittlichkeit zu stärken und die Unsittlichkeit zu bekämpfen. Auch die Vereinigung von Individuen zu diesem Zwecke (Jünglingsvereine u. s. w.) kann förderlich werden; religiöse Unterstützung der Sittlichkeitsbestrebungen, wenn sie nicht auf äussere Religiosität (Dogmatisierung) ausgeht, kann nur vorteilhaft und erwünscht sein."

H. J. Tews in einem Vortrage (vergl. Päd. Zeitung Nr. 8—11): Betreffs der Frage, ob steigende Volksbildung auch eine Förderung der Volkssittlichkeit bewirke, ist von vornherein zu bemerken, dass es bei Festhaltung des Begriffs Bildung, wie ihn die Pädagogik auffasst — harmonische Entwickelung aller Kräfte des Geistes, des Gefühls und des Willens, kurz des ganzen Menschen — absurd wäre, zu behaupten, dass Bildung nicht versittlichend wirke. Die gegenteilige Behauptung gründet sich in der Regel auf eine äusserliche oder einseitige Auffassung jenes Begriffs. Dennoch ist sie seit Rousseaus Zeiten bis auf unsere Tage vielfach ausgesprochen worden (T. führt als Beläge dazu Äusserungen von Ed. v. Hartmann, Lombroso, v. Öttingen und Vierkandt an, geht aber darauf nicht näher ein, sondern wendet sich ausführlich den Stimmen aus dem Lager der reaktionären Bildungsgegner unserer Tage zu). Man hat sogar versucht nachzuweisen, dass die Volksbildung schädige, und zwar durch statistische Nachweise. Es leuchtet aber ein, dass man die Sittlichkeit nicht mit äusseren Mitteln messen kann. Insbesondere trügerisch erweist sich die Heranziehung von Kriminalitätsziffern. Sie benutzen, wie das oft geschieht, um einen sittlichen Rückgang in unserm Volksleben nachzuweisen, ist ein Verfahren, das auf schwachen Füssen steht. Zwischen Sittlichkeit und Kriminalität können nur oberflächliche Beurteiler einen direkten Zusammenhang annehmen. Das Verbrechen ist zum grossen Teil eine soziale Erscheinung, d. h. es ist zum grossen Teil bedingt durch soziale Verhältnisse. Die Zahl der gerichtlichen Straffälle steigt naturgemäss mit der Zunahme der Volksdichtigkeit und mit der Verfeinerung der Rechtsanschauungen. So können also die Ziffern der Kriminalität wohl unter völlig gleichen Verhältnissen einen Massstab geben; jede darüberhinausgehende Vergleichung aber muss irreführen. Und doch darf man diese Ziffern nicht leicht nehmen, aber nicht so sehr ihrer Ursachen, als ihrer Folgen wegen. Gerichtliche Bestrafungen, insbesondere Freiheitsstrafen, wirken entsittlichend; darum kehrt der Verbrecher sehr oft immer wieder ins Gefängnis zurück. Hätte man den ersten Schritt verhütet, in der Regel würde der Zuchthäusler als ehrlicher Mensch gestorben sein. Die Gefängnisse sind gewissermassen Verbrecherstaaten, deren Politik darin besteht, den Krieg gegen die menschliche Gesellschaft zu organisieren. Die einzig wirksame Bekämpfung des Verbrechens besteht darum in der Erziehung und in der Fürsorge für die Jugend, also in der Verhütung verbrecherischer Handlungen. Darin liegt der Haupteinfluss steigender Volksbildung auf die Volkssittlichkeit. Dass eine höhere Geistesbildung die Gesetzesübertretungen und damit gerichtliche Bestrafungen und deren verhängnisvolle Folgen für die Volkssittlichkeit vermindert, liegt ohne weiteres auf der Hand. Wer die Gesetze beachten soll, muss sie kennen und verstehen; das ist dem Ungebildeten häufig beim besten Willen nicht möglich, er verfällt deswegen oft ohne jede Schuld dem

Strafrichter und wird ahnungslos und ohne es zu wollen zum Verbrecher. Je mehr unsere Gesetzgebung fortschreitet, um so mehr Bildung ist notwendig, um den Staatsbürger in die Lage zu bringen, den Gesetzen entsprechend zu leben. Ein Volk, das sich selbst Gesetze giebt, muss also auch für Gesetzeskenntnis sorgen; andernfalls produziert die Gesetzgebungsmaschine selbst Verbrecher. Geistige Bildung lehrt ferner die Gefahren eines unsittlichen Lebens kennen, indem sie ermöglicht, den Zusammenhang der Dinge zu überblicken. Die Thätigkeit des Intellekts kühlt auch die Leidenschaften ab. Der denkende Mensch folgt mehr dem berechnenden Verstande, als den augenblicklichen Eingebungen des Temperaments. Geistige Bildung erhöht ferner die Erwerbsfähigkeit, womit das Motiv zu der stärksten Gruppe von Verbrechen, denjenigen gegen das Eigentum, zum grossen Teil wegfällt. Die Erhöhung des Selbstbewusstseins, die mit der Ausbildung des Intellekts ohne weiteres verbunden ist, schützt vor einer Reihe von gemeinen verbrecherischen Handlungen. Es ist also zweifellos, dass der Gebildetere unter gleichen Verhältnissen immer der legaler Handelnde sein wird, und damit würde selbst dann, wenn man eine innere sittliche Änderung nicht zugestehen wollte, schon ein bedeutender indirekter Einfluss der Geistesbildung auf das sittliche Leben konstatiert sein. Einen grossen indirekten Einfluss auf das sittliche Verhalten eines Menschen hat darum auch eine tüchtige Fachbildung. Sie giebt eine gesicherte wirtschaftliche Existenz; sie erhöht auch die Freude an der Arbeit, wodurch Geist und Gemüt in Anspruch genommen und von gefährlichen Bestrebungen abgehalten werden. Dass die religiöse und sittliche Bildung das sittliche Verhalten günstig beeinflusst, wird allgemein zugestanden. Ein besonderer Nachweis erübrigt sich also. Wenn man also beachtet, dass eine Menge Verbrechen bloss aus Roheit und Dummheit hervorgehen, so wird man zustimmen, dass es, um diese zu verhindern, Pflicht des Staates ist, Volksschulen zu errichten, damit auch die unteren Stände der Gesellschaft ihren verhältnismässigen Anteil an Erziehung und Unterricht, Aufklärung und Bildung empfangen, und damit sie vorzüglich in sittlicher Hinsicht gebildeter werden, also auch über Recht, Pflicht und Religion immer klarer und richtiger denken lernen. — Was kann nun die Schule thun, um ihren versittlichenden Einfluss zu verstärken? Sie wird um so mächtiger auf das junge Geschlecht einwirken, je vorurteilsfreier sie den gesamten kulturellen Besitz für die Erziehung verwertet. Das Moralisieren hat wenig Wert; wichtiger ist, dass sie den Stoff als solchen einwirken lässt, aber so, dass er alle geistigen Kräfte des Kindes anregt. Falsch wäre es, vom Religionsunterricht allein die sittliche Förderung zu erwarten. Freilich ist eine erziehliche Wirkung der Schule auch von äusseren Umständen abhängig. Man kann deswegen im Interesse der sittlichen Erziehung unsers Volkes nicht entschieden genug fordern: schafft kleinere Klassen, vermeidet eine ungebührliche Belastung der Lehrkräfte! „Die Geistesbildung, die die Menschheit vom Joche der Barbarei und von wirtschaftlicher Not befreit hat, sie wird auch dazu beitragen, sie von den Schlacken und dem Schmutze der Unsittlichkeit zu befreien. Aber dazu genügt nicht eine höhere Bildung der oberen Zehntausend. Die Bildung der breiten Volksschichten muss mit den Fortschritten der Kultur in den höheren Kreisen gleichen Schritt halten. Bildungsunterschiede wirken ähnlich wie Unterschiede

im Besitz. Sie sind für das Zusammenleben der einzelnen Kreise und Schichten eines Volkes eine stete Gefahr. Das Gefühl der sittlichen Verantwortung wird nm so grösser, je mehr man in den Mitmenschen die gleichberechtigte Persönlichkeit zu respektieren gezwungen ist, und gerade in dieser Beziehung erscheint die Volksbildung, d. h. die Emporbildung aller im Volke, als eine der stärksten Stützen der Sittlichkeit. Sie stellt die uralte Gleichheit und Gleichberechtigung der Menschen auf einer höheren Basis wieder her und verwirklicht damit die Ideale, die die grossen Verkünder der Religionen der Armen und Gedrückten vor Jahrtausenden gezeichnet haben."

Universitäts-Ferienkurse für Lehrer. I. In Kiel vom 8.—27. Juli: Sozialgeschichte, Pädagogik (Prof. D. Banmgarten: Diesterwegs Bedeutung für die deutsche Schule), Botanik, Astronomie, Zoologie, Psychologie (Prof. Dr. Martius), Kunstgeschichte, Kirchengeschichte, Religion, Politische Geschichte, Physik, Deutsche Litteratur, Französische und englische Übungen. — Anmeldungen an Lehrer Nissen, Holtenauerstr. 38.

II. In Erlangen Ende Juli, eine Woche dauernd: Volkswirtschaftslehre, Zoologie.

III. In Jena im August: Naturwissenschaften, Theologie, Geschichte und Philosophie, Sprachkurse, Pädagogik: Allgem. Didaktik (Prof. Dr. Rein), Spezielle Didaktik (Oberlehrer Lehmensick und Landmann), Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters (Dr. Just-Altenburg), Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (Dir. Trüper), Psychologie des Kindes (Dr. Spitzner-Leipzig), Hauptprobleme des erziehenden Religionsunterrichts (Dr. Thrändorf-Auerbach). — Anmeldungen an Frau Dr. Schnetger, Gartenstr. 2.

Im Anschlusse an den Jenaer Kursus: Vorträge des Evang. Diakonievereins vom 12.—17. August über „Das erste Schuljahr nach dem Grundsatze der Selbsthätigkeit" (Prof. D. Dr. Zimmer-Zehlendorf, Schreiber-Würzburg, Vogel-Annaberg, Henck-Rothendetmold, Frl. Mecke-Kassel, Jetter-Steinheim, Wigge-Ellrich).

Personalien.

Am 31. März starb ganz unerwartet der kürzlich zum Stadtschulrat für das höhere Schulwesen Berlins erwählte Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Berthold Schwalbe. Der Verstorbene, ein geborner Quedlinburger, hat nur das sechzigste Lebensjahr erreicht. Seit 1865 wirkte er als Oberlehrer in Berlin, seit 1879 war er Direktor des Dorotheenstädt. Realgymnasiums. Als Forscher und Methodiker auf naturwissenschaftlichem Gebiete stand er bei Fachgenossen in hohem Ansehen; die Realschulmänner schätzten ihn als einen ihrer Vorkämpfer. Auch zur Berliner Volksschullehrerschaft stand er seit Jahrzehnten in engerer Beziehung. Insbesondere hat ihm das Institnt der wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins reiche Förderung zu danken. Schw. war eine ungewöhnliche Arbeitskraft, und seine vielseitige und bis zum äussersten angestrengte Thätigkeit hat wohl auch das Leiden verursacht, das ihn so früh dahinraffte.

Der bekannte Schüler und Apostel Friedrich Fröbels, Hermann Pösche,

Erziehungsinspektor bei der Waisenhausverwaltung der Stadt Berlin, trat in den Ruhestand.

Oberlehrer Dr. Sterzel in Chemnitz wurde in Anerkennung seiner Verdienste um die paläontologische Forschung zum Professor ernannt. St., geb. 1841, ist seminarisch gebildet; seit 1863 ist er Lehrer in Chemnitz.

Litteratur.

Eine neue Schrift über das französische Schulwesen.

Brüggemann und Groppler, Volks- und Fortbildungs-Schulwesen Frankreichs im Jahre 1900. Zwei Berichte auf Grund einer von der Diesterweg-Stiftung veranlassten Studienreise nach Paris. Berlin, L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius). 188 S. Preis: 3 Mk.

„Was wäre das Haus, was wäre die Stadt, wenn nicht immer
Jeder gedächte mit Lust zu erhalten und zu erneuen
Und zu verbessern auch, wie die Zeit uns lehrt und das Ausland!“

Diese Weisheit des erfahrenen Wirts zum Goldnen Löwen kann man wohl mit gutem Recht auch auf den Bau der Schule anwenden, und für jeden, der zu diesem Bau in Beziehung steht, ist es darum von Wichtigkeit zu wissen, was „die Zeit uns lehrt und das Ausland“. Die Möglichkeit, das letztere auf dem unmittelbarsten und besten Wege, durch Reisen nämlich, zu erfahren, ist aber nur sehr wenigen gegeben, und deshalb werden orientierende Schriften über ausländisches Schulwesen immer dankbar zu begrüssen sein. Kein anderes Land hat durch seine gewaltigen Fortschritte und durch mannigfache Neuerungen auf dem Gebiete des Schulwesens in den letzten 20 Jahren so viel von sich reden gemacht wie Frankreich. Aber die Notizen in der Tagespresse und selbst auch die mehr zusammenfassenden Betrachtungen in Schulzeitungen, die besonders im Ausstellungsjahre zahlreich genug erschienen sind, können doch nur ein unvollkommenes Bild geben, jene, weil sie sich naturgemäss an besonders charakteristische Einzelheiten halten, und diese, weil sie auf Einzelheiten allzu sehr verzichten müssen. Eine ausführlichere Arbeit über das französische Schulwesen in Buchform ist aber meines Wissens seit etwa 10 Jahren nicht erschienen, und seitdem sind doch schon wieder mancherlei Wandlungen eingetreten. Das vorliegende Buch, auf dessen Erscheinen ich die Leser der „Deutschen Schule“ mit einigen Worten aufmerksam machen möchte, ist also thatsächlich geeignet, eine Lücke in der pädagogischen Litteratur auszufüllen. Es wird darin von dem französischen Volks- und Fortbildungsschulwesen sowohl seiner geschichtlichen Entwickelung wie seiner gegenwärtigen Gestaltung nach ein klares und vollständiges Bild gezeichnet, dem es bei aller Beschränkung auf das Wesentliche doch nicht an jenem Detail fehlt, das allein aus dem abstrakten Reden über eine Sache zu einer konkreten Anschauung von der Sache selbst führt. Die Darstellung stützt sich auf die neuesten und besten amtlichen Quellen und auf die eignen Beobachtungen, welche die Verfasser auf der Weltausstellung und in einzelnen Pariser Schulen anzustellen Gelegenheit hatten, darf also auf einen hohen Grad von Zuverlässigkeit Anspruch erheben, wenngleich man sich von vornherein sagen muss, dass amtliche Berichte nicht gerade in der Aufdeckung, sondern weit eher in der geschickten Drapierung etwaiger Schäden ihre Aufgabe sehen werden, und dass die Ergebnisse persönlicher Beobachtungen niemals gänzlich unbeeinflusst von subjektiven Auffassungen sein können. Der Schlusssatz des vom Vorsitzenden der Diesterweg-Stiftung, Schulinspektor Dr. Zwick, geschriebenen Begleitworts: „Möchten die Berichte davon überzeugen, dass es grosser Anstrengungen bedarf, wenn Deutschland auch in Zukunft das erste ‚Land der Schulen‘ bleiben will,“ hatte mich, wie ich gestehen muss, einigermassen bedenklich gemacht. Ich fürchtete nämlich, die Schrift werde die französischen Einrichtungen in so hellem Lichte erstrahlen lassen, dass daneben unsere eignen, deren Schattenseiten uns natürlich sehr genau bekannt sind,

wie in rabenschwarze Nacht getaucht erscheinen müssten. Aber ich bin angenehm enttäuscht worden. Zwar ist es unverkennbar, dass die Verfasser sehr geneigt sind, über alles, was sie in Paris gesehen haben, so freundlich-anerkennend wie möglich zu urteilen, aber sie haben sich doch den Blick für die Vorzüge deutscher Einrichtungen nicht trüben lassen, und vor allem, sie bieten so viel rein thatsächliche Unterlagen, dass man stets imstande ist, selbst Kritik zu üben. Die Überzeugung, dass man uns in Frankreich schon um einige Siebenmeilenstiefelschritte voraus sei, habe ich aus dem Buche nicht gewonnen. Es ist vieles dort anders als bei uns, aber nur das wenigste davon dürfte unbedingt besser sein; die Göttin der Pädagogik wird sich, glaube ich, vorläufig in Deutschland doch noch heimischer fühlen. Den Eindruck allerdings gewinnt man, dass Staat und Gemeinden in Frankreich geneigter sind, für Schulzwecke Geld aufzuwenden*), und wenn in dieser Beziehung unsere massgebenden Kreise das französische Beispiel auf sich wirken lassen wollten, so würde das gewiss nicht schaden. Damit die vorliegende Schrift an ihrem Teile etwas dazu beitragen könne, wünsche ich ihr recht viele Leser nicht bloss unter den eigentlichen Schulmännern, sondern auch in den Reihen derer, denen die Sorge für das äussere Wohlergehen der Schule obliegt.

Berlin. C. L. A. Pretzel.

Geschichte.

Helmolt, Weltgeschichte. 7. Bd. 573 S. Leipzig u. Wien. Bibliographisches Institut, 1900. Pr. geb. 10 Mk.

Das Institut macht bekannt, dass die einzelnen Bände der Weltgeschichte ohne Rücksicht auf die Zahlenfolge erscheinen und dass bis jetzt Bd. I, Bd. III erste Hälfte, Bd. IV und Bd. VII fertig gestellt sind.

Dieser letztere Band enthält zuerst eine Abhandlung von Professor Dr. Richard Mayr, betitelt: Die wirtschaftliche Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen. Nachdem der Begriff „Westeuropa" festgestellt ist, wird der Kampf um die Vorherrschaft im Levantehandel und die Ausdehnung des südeuropäischen Einflussgebietes geschildert. Daran schliesst sich eine sehr wichtige Arbeit: der Kampf um die Vorherrschaft in den nordischen Meeren und die deutsche Hansa. Es ist zwar kein erfreuliches Bild, welches uns da entrollt wird, aber ein sehr lehrreiches. Zunächst insofern, als aus dem gewaltigen Material eine gedrängte Übersicht dargeboten wird. Dann auch dadurch, dass die Verdienste und die Fehler der Hansa unparteiisch gewürdigt werden. Für die Kenntnis der Handels- und der Geldverhältnisse wird viel geboten. Was ist denn nun der Inhalt der Hansischen Geschichte? Da heisst es S. 29: Ihr Inhalt ist: was die wendischen Städte thun, wie sich die preussischen zu ihnen verhalten, was die rheinischen unternehmen, wie sie sich verbinden und trennen, übervorteilen und in Ruhe lassen. Dies und ähnliches ist der Inhalt. Einen Hansabund im Sinne einer wohlorganisierten, stets bereiten, Sonderinteressen dem allgemeinen Besten aufopfernden, grosse Ziele gemeinsam verfolgenden Föderation hat es nie gegeben; auch nur im Sinn eines Bundes aller am nordischen Handel beteiligten Städte von Nordbrabant bis Esthland hat sie niemals existiert. Die Hansa unserer herkömmlichen Geschichtsauffassung ist immer bloss eine Forderung gewesen, ein frommer Wunsch, vielleicht ein Ziel. Wie die Hansa nicht einen feierlichen Stiftungstag begehen konnte, wie sie schrittweise unmerklich sich bildete, je nachdem das Zeitbedürfnis drängte, so zerrann sie auch wieder, ohne

*) Der auf S. 186 gegebene für Paris so verblüffend günstige Vergleich zwischen den beiden Hauptstädten ist freilich m. E. nicht ganz zutreffend. Zunächst geht es wohl nicht gut an, die Kosten für die „Mutterschulen", über deren allgemeine Zweckmässigkeit man doch am Ende recht zweifelhaft sein kann, mit denen für die Primärschulen, die eigentlichen Volksschulen in unserm Sinne, zusammenzuwerfen. Ferner weist der Pariser Schuletat verschiedene Posten auf, die in Berlin aus andern Etats gedeckt werden, und endlich darf man nicht übersehen, dass in Paris sehr grosse Summen für Hilfs- und Nebeneinrichtungen ausgegeben werden, für die bei uns wohl nicht ein gleich starkes Bedürfnis vorhanden ist. Wenn man das alles inbetracht zieht, fällt der Vergleich für Berlin nicht ganz so ungünstig aus. Immerhin bleibt das Mehr auf der andern Seite auch dann noch beträchtlich genug, um unsere Stadtväter zu einigem Nachdenken zu veranlassen.

dass ein auffälliges Ereignis die letzte Stunde bezeichnete. Wir verweisen besonders auf die Schlussbetrachtung (S. 60—65).

Wenn schon in diesem ersten Abschnitte in erfreulicher Weise die Verbindung der wirtschaftlichen und politischen Interessen hervorgehoben wird, so ist das noch weit mehr der Fall in den Teilen, die ihm folgen. Wir können den reichen Inhalt derselben hier nicht einmal nur einigermassen erschöpfend andeuten, viel weniger ausführlich besprechen. Nur das können wir sagen, dass wir eigentlich noch niemals eine so kurze und doch eingehende Darstellung dieses Zusammenhanges gelesen haben. Wenn Schmoller das einmal als Ideal der neuern Geschichtsschreibung aufgestellt hat, dass sie die Ergebnisse der Forschungen in der politischen Geschichte mit denen der Wirtschaftsgeschichte verbinde, so ist hier versucht, dieser Forderung zu entsprechen. Wir sind nicht mit allen Einzelheiten einverstanden, z. B. nicht damit, was über den Rückgang der spanischen Weltherrschaft beigebracht ist, sind aber dafür durch viele uns gebotene neue Gesichtspunkte entschädigt. Wir können diese Arbeit nur dringend der eingehendsten Beachtung empfehlen, denn selbst der, welcher dieser Art Geschichtsschreibung fern oder selbst feindlich gegenübersteht, wird aus ihr viel lernen, und sollte er nur in ihr Kampfmaterial finden. Wir wollen es uns aber wenigstens nicht versagen, den Schluss der ersten Abhandlung mitzuteilen (S. 139). Er lautet wie folgt: „Es ist das Verhängnis der weltwirtschaftlichen Ausdehnung Westeuropas, dass es von den Ausdehnungsgebieten ausgeschlossen oder niedergerungen werden wird, während es, trotz der Vorhersicht kommenden Unheils, weltwirtschaftlich immer weiter um sich greifen muss, damit es wenigstens für die nächste Zeit fortbestehen kann. Versagen dem eigentlichen Europa dereinst die jetzt erst halbmündigen Aussenländer den Tribut der noch immer reichlich fliessenden Handelsgewinne, weil sie grossjährig, selbstthätig und konkurrenzfähig geworden sind, so wird Europa sein Heil zunächst von den kriegerischen und politischen Kräften erwarten dürfen, die der hier hausende Zweig der indo-europäischen Rasse nie hat verkümmern lassen. Aber noch andere Kräfte hat die Natur dem Europäer in die Wiege gelegt, die Geschichte in ihm zur Entwickelung gebracht: die Gabe des Entdeckens und Erfindens, des Denkens und Gestaltens, die ihm mehr als die rohe Herrschergewalt, die ihm ein Herrenrecht über die Erde verleihen. ‚Gesetz ist mächtig, mächt'ger ist die Not.' (Goethe)."

Die zweite Abhandlung, welche der Band enthält, ist betitelt: Renaissance, Reformation und Gegenreformation. Der Verfasser, Dr. Armin Tille, behandelt die auf dem Titel angegebenen Themata kurz und giebt uns da keine Veranlassung zu tadeln oder zu loben. Gemäss der ganzen Richtung des Werkes aber liegt der Schwerpunkt der Arbeit nach einer andern Seite hin, nämlich in dem Versuche, die Forderungen zu erfüllen, welche Schmoller und Lamprecht aufgestellt haben. Wir machen da besonders auf S. 233 u. f. aufmerksam, wo das Städtewesen um 1500 und auf S. 248, wo die Rezeption des römischen Rechtes behandelt wird. So viel Anerkennenswertes wir hier finden, so müssen wir doch den Wunsch aussprechen, dass das Ganze übersichtlicher und geordneter geboten wäre. Wir begreifen wohl, dass der Verfasser das nur kurz behandelt hat, was in andern Werken z. B. im Ranke ausführlich dargestellt ist, und das eingehender giebt, was in ihnen fehlt. Aber eben da vermissen wir die geschickte Anordnung, durch welche Wiederholungen hätten vermieden werden können.

Die dritte Abhandlung ist betitelt: Das abendländische Christentum und seine Missionsthätigkeit seit der Reformation und hat den Professor Dr. Wilhelm Walther zum Verfasser. Wir kennen den Herrn schon lange aus den vortrefflichen Schriften, die von ihm in den Heften des Vereins für die Reformationsgeschichte erschienen sind. Er hat darin bewiesen, dass er eine eingehende Kenntnis der Reformation und ihrer Folgen besitzt. Darum hat er auch hier seine Aufgabe mit Meisterschaft gelöst. In aller Kürze, aber mit aller Schärfe weist er nach, dass Deutschland für die Reformation prädestiniert war. Er schildert dann Luthers Auftreten. Eigentümlich und etwas anders wie Ranke in seiner Reformationsgeschichte fasst er den Gegensatz zwischen Zwingli und Luther. Sehr klar ist die Entstehung der vier Konfessionskirchen dargelegt, ebenso die einseitige Ausbildung der religiösen Richtungen, die Herrschaft des Freidenkertums, die Restauration und die neue Ausprägung der Gegensätze. Alles Gebotene ist kurz und

prägnant und doch ist nichts irgend Wichtiges übergangen. Wir lernen Calvin und Pio Nono, Voltaire und Friedrich d. Gr., den Kulturkampf und die Missionsthätigkeit kennen. Eine Fülle von Einzelheiten findet sich, die meistens sehr schön und treffend sind. Ich habe z. B. selten eine so kurze und doch so bezeichnende Darstellung von Schleiermachers Werken gelesen, als sie sich hier findet, und so könnte noch vieles angeführt werden. Doch genug.

Noch viel wichtiger ist die vierte Abhandlung: Die soziale Frage. Von Prof. Adler (S. 365—428). Der Verfasser sichert seine Darlegungen durch die Angaben der Hauptwerke, welche von diesem Gegenstande handeln. In der Arbeit ist Schmollers Wunsch zum Teil erfüllt, dass die politische und Wirtschaftsgeschichte ineinander gearbeitet und durcheinander gestützt und ergänzt werden möchten. Das ist besonders ausführlich im ersten Abschnitte geschehen, in welchem die soziale Frage in England behandelt wird; dann folgt die Darstellung der sozialen Vorgänge in Frankreich, drittens in Deutschland und viertens im übrigen Europa. Ich möchte da besonders aufmerksam machen auf die Schilderung, wie sich die drei grossen Staatsmänner Disraeli, Guizot und Bismarck zu der Frage verhalten haben. Überhaupt halte ich es für einen grossen Vorzug dieses Werkes, dass es diese Abhandlung gebracht hat, und meine, dass dieser Halbband verdient, in den Besitz recht vieler Lehrer zu kommen. Sehr zu beachten ist auch der Schluss, welcher die „allgemeinen Ergebnisse“ bietet.

Die fünfte Arbeit ist von Zwiedineck-Südenhorst verfasst worden. Schon der Name des Verfassers lässt erwarten, dass in ihr etwas Tüchtiges geboten ist. Und so ist es in der That. Es wird uns darin die Entstehung der Grossmächte dargestellt. In der Charakteristik des Zeitraums von 1650—1780 hebt der Verfasser hervor, dass das Merkantilsystem eine Hauptrolle spielte. Darauf hat zuerst Ranke und dann Schmoller aufmerksam gemacht. In den Vordergrund tritt das französische Königtum unter Ludwig XIV. Die Erhebung des französischen Staates beruht, wie der Verfasser S. 447 behauptet, nicht auf einem grossartigen Aufschwunge der Nation, sondern auf dem Siege des centralistischen Systems und des absoluten Königtums, dem bedeutende Staatsmänner und vor allem ein wahrhaft grosser Monarch die höchsten Ziele gesteckt hatten. Wenn mit diesem Ausspruche vielleicht nicht alle übereinstimmen werden, so wird nichts einzuwenden sein gegen das, was der Verfasser über Holland und England und namentlich über Wilhelm von Oranien sagt. Vortrefflich ist der Abschnitt Nr. 4: das Deutsche Reich nach dem Westfälischen Frieden. Wir heben da besonders die Schilderung des Prinzen Eugen, die Würdigung der Maria Theresia, die Verurteilung von Kaunitz und die Darstellung der Thaten Friedrichs d. Gr. hervor. Indem wir das Einzelne nicht näher ausführen können, wollen wir zum Schlusse noch anführen, dass die Ausstattung vortrefflich und dem Bande ein ausführliches Register beigegeben ist.

Gr.-Lichterfelde. Prof. Dr. R. Foss.

Litterarische Notizen.

Zum 2. Vereinsthema: „Volksbildung und Volkssittlichkeit“ von R. Schöttge (Harzgerode) in der „Neuen pädag. Zeitung“ (Nr. 11 u. 12). — Prof. Dr. Schillers Abhandlung „Volksbildung und Volkssittlichkeit“ (Deutscher Schulmann, Nr. 1 u. 2) ist als Broschüre erschienen (32 S. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. Pr. 50 Pf.).

Von der zum Besten der Pestalozzi-Stiftungen, in erster Linie derjenigen Rheinlands, herausgegebenen Schrift „Zweihundert Jahre preussisches Königtum“ wurden bis Ende März über 252000 Stück abgesetzt; über 93000 Stück bezog allein das Rheinland. Tausende von Mark sind den Witwen und Waisen des Lehrerstandes zu gute gekommen. Der Dank dafür gebührt natürlich zunächst dem Verfasser der Schrift, Schulrat Polack, der wieder in uneigennütziger Weise seine Feder in den Dienst eines guten Werkes gestellt hat, dann aber vorzugsweise dem verdienten Kassenführer der Rheinischen Pestalozzi-Stiftung, W. Meyer-Markau in Duisburg, der nicht nur das anfangs sehr gewagt erscheinende Unternehmen ins Leben gerufen, sondern es auch mit aussergewöhnlicher Umsicht und Thatkraft zu seinem guten Ende geführt hat.

Um den Lehrer in den Stand zu setzen, der Jugend, die die Schule verlässt, gute und billige Lektüre empfehlen zu können, hat der Hamburger Jugendschriften-Ausschuss die für den genannten Zweck geeigneten Schriften der bekannten Sammlungen von Hendel, Reclam und Meyer geprüft und zu einer Auswahl zusammengestellt. Die drei Verlagsanstalten haben sich bereit erklärt, jede gewünschte Anzahl dieser Verzeichnisse kostenfrei zu versenden.

Im Aprilheft des „Evangelischen Schulblattes“ bespricht der Mitherausgeber D. Horn (Orsoy) die Stellung Dörpfelds in der Frage der Schulverfassung gegenüber der von Prof. Natorp im Januarhefte der „Deutschen Schule“ von 1898 geübten Kritik. Er ist bestrebt, die tieferen Gründe darzulegen, die seiner Auffassung nach Dörpfelds Stellung bestimmten, und erklärt eine Schulverfassung in dessen Sinne für das einzige Mittel zur Beseitigung der Schäden, unter denen die Volksschule bei ihrer heutigen Verfassung zu leiden hat.

Recht interessant ist ein Bericht von Dr. Pabst in den „Blättern für Knabenhandarbeit“ über den „Handfertigkeitsunterricht auf der Pariser Weltausstellung“. Eingehend wird besonders die Ausstellung der Stadt Paris besprochen. Der bezügliche Unterricht in den Pariser Volksschulen umfasst auf der unteren Stufe hauptsächlich Ausschneiden und Faltübungen (wöchentlich 2 Stunden), auf der oberen Holz- und Eisenarbeiten, sowie Modellieren (mindestens 6 Stunden). 135 Pariser Volksschulen besitzen eine besonders eingerichtete eigne Werkstatt. Zeichnen und Geometrie stehen mit den Arbeiten in enger Verbindung. Der Bericht ist vom Verfasser, Seminardirektor in Leipzig, auch als Sonderdruck zu beziehen.

Nr. 2 der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ brachte „Sozialpolitische Randbemerkungen zu Goethes Götz“ von Dr. Hodermann, einen interessanten Versuch, zu zeigen, dass „auch der Deutschunterricht eine nicht geringe Menge sozialpolitischen Materials umschliesst, das ungezwungen als Grundlage für wirtschaftliche und gesellschaftliche Belehrungen verwendet werden kann, ohne dass der deutsche Unterricht dadurch zum ‚Hausknecht‘ für sozialpädagogische Unterweisungen erniedrigt wird.“

Vom Bibliographischen Institut in Leipzig ging uns zu der erste Band einer neuen Goethe-Ausgabe: „Goethes Werke, mit Goethes Leben, Bildnis und Faksimiles, Einleitungen und erläuternden Anmerkungen, unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausgegeben von Prof. Dr. Karl Heinemann“, eine Ausgabe der Werke unsers grossen Dichters auf Grundlage der Fortschritte, die die Goethe-Forschung in den letzten fünfzehn Jahren gemacht hat. Eine solche Ausgabe, die in knappen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen alles Wesentliche für das Verständnis heraushebt, alles Unwesentliche aber beiseite stellt, giebt es zur Zeit nicht; früher erschienene, die einem ähnlichen Ziele folgten, sind jetzt veraltet. Zunächst sollen die Meisterwerke Goethes in einer Auswahl von 15 Bänden erscheinen; die übrigen Werke sollen in einer zweiten, ebenfalls 15 Bände umfassenden Sammlung später folgen. Der 1. Band enthält eine Lebensskizze Goethes aus der Feder des Herausgebers und einen grossen Teil der Gedichte mit einem guten Kommentar. Der Preis des Bandes beträgt 2 Mk.

Ferner erschien im Verlage des Bibliographischen Instituts eine 2. Auflage des Werkes: „Afrika. Eine allgemeine Landeskunde“ von Sievers (15 Lieferungen zu je 1 Mk. mit 170 Abbildungen im Text, 11 Karten und 21 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck). Die von Prof. Dr. Friedr. Hahn besorgte Umarbeitung der 1. Auflage ist — man darf das wohl aus dem Prospekt und der vorliegenden 1. Lieferung schliessen — in der That eine durchgreifende. Hat doch schon „die Erforschungsgeschichte Afrikas“, die das vorliegende Heft behandelt, eine völlige Neugestaltung erfahren. Der 2. Abschnitt soll durch eine übersichtliche Behandlung des Klimas, der Pflanzendecke, der Tierwelt, der Bevölkerung erweitert werden. Der Hauptteil aber, die ausführliche Schilderung der geographischen Verhältnisse Afrikas, wird sich durch eine vollständige Neuordnung des Stoffes ganz besonders vorteilhaft vor der alten Auflage auszeichnen. Die Fortschritte in der Methode, wie die zahlreichen Resultate neuester Forschungen haben den Autor veranlasst, die alte Einteilung aufzugeben, vielmehr Afrika in geographische Landschaften zu gliedern und jede einzelne in Hinsicht auf 1. Bodengestalt (Bodenbau) und Gewässer, 2. Klima, 3. Pflanzenwelt, 4. Tierwelt, 5. Bevölkerung und 6. Staaten

(Siedelungen) und Kolonien zu behandeln, dadurch unter begründend-vergleichendem Gesichtspunkte die Klarlegung der Wechselbeziehungen aller jener Verhältnisse für jede Landschaft zum Prinzip der Darstellung zu erheben und so dem Leser ein lebendiges Bild jeder Einzellandschaft zu ermöglichen Dem Schulgeographen, dem bei der Behandlung einer geographischen Provinz das kausale Prinzip stets den leitenden Faden liefern soll, wird durch diese Neubearbeitung ein ganz besonderer Dienst erwiesen werden. Eine alphabetisch geordnete Quellenübersicht wird den Band schliessen. Dass die Ausstattung des Werkes durch das Bibliogr. Institut eine vorzügliche ist, bedarf nicht erst der besondern Erwähnung. Es ist wohl nicht zu zweifeln, dass das Werk noch mehr Beifall und Abnahme finden wird, als bereits in der ersten Auflage, nicht nur, weil der schwarze Erdteil überhaupt noch und ganz besonders jetzt während des Burenkrieges im Vordergrunde des Interesses steht, sondern vor allen Dingen, weil die Schilderung afrikanischer Landschaften durch den bekannten Königsberger Geographen eine mustergiltige zu werden verspricht. Das Werk wird den Fachleuten wie den Freunden der geographischen Wissenschaft in gleichem Masse willkommen sein. (W. Hustedt.)

Eingegangene Schriften.

Nachtrag zum Märzheft.

Böhaimb, Praktische Anleitung für den Unterr. im Körperzeichnen. 50 S. u. 5 Taf. München, Kellerer, 1901. Pr. 1 Mk.

M. Hübner, Gesetze und Verordnungen, betr. das preuss. Volksschulwesen. 296 S. Breslau, Goerlich, Pr. 3 Mk.

Belehrt über Schulverfassung und -verwaltung, die persönlichen Verhältnisse des Lehrers und den schriftlichen Verkehr mit den Behörden. Empfehlenswert.

E. Richter, Die Naturkunde in der Volksschule. 182 S. Breslau, Goerlich. Pr. 1,80 Mk.

M. Hübner, Der Rechenunterricht in der Volksschule. 182 S. Breslau, Goerlich. Pr. 1,80 Mk.

Heinze und Hübner, Rechenbuch. Ausg. A, Neubearbeitung. 7 Hefte. Breslau, Goerlich. Pr. 15 bis 30 Pf.

Gaide, Gesänge für höhere Schulen. 88 S. Breslau, Goerlich. Pr. 80 Pf.

Wagner, Zwölf Choralvorspiele. Wermsdorf i. S., Seibod.

Harbort (Rektor), Meine Flucht in die Öffentlichkeit. Zweite Folge der Beiträge zur Entwickelungsgesch. des Wittmunder Schulwesens. Selbstverlag. Pr. 1,10 Mk.

Leidensgeschichte eines Schulmeisters, erbaulich zu lesen.

F. Schneider, Die wichtigsten Gesetze und Verordnungen, die Volksschule in Preussen betr. 127 S. Danzig, Kafemann, 1901. Pr. 1 Mk.

Enthält Gesetze und Verordnungen über die Rechtsverhältnisse der Lehrer. Der Stoff ist übersichtlich und praktisch geordnet.

C. Schröder (Magdeburg), Die Rechenapparate der Gegenwart. 100 S. Magdeburg, J. Neumann, 1901. Pr. 2 Mk.

Köckert, Im Gesangverein. Vorträge über einige für den Chorsänger notwendigen theoretisch-praktischen Kenntnisse der Musik, der Stimmorgane und des Singens. 58 S. u. 37 Abb. Leipzig, Gebr. Hug u. Co., 1901. Pr. 1,20 Mk.

Der Jesuiten Perpiñá, Bonifacius und Possevin ausgewählte pädag. Schriften. Übersetzt von J. Stier, H. Scheid, G. Fell, Mitgl. der Ges. Jesu. 564 S. (Bibl. der katholischen Pädagogik. XI.) Freiburg i. Br., Herder, 1901. Pr. 6 Mk.

Die im Titel genannten drei Jesuiten lebten im 16. Jahrhundert. Die Veröffentlichung ihrer Schriften wird manches Vorurteil auf protestantischer Seite zerstören und eine Lücke in der pädagogischen Litteratur jener älteren Zeit ausfüllen. Die Herausgabe ist in musterhafter Weise geschehen.

Ad. Schultz, Paraphrasikon. Didaktische Dichtungen über Erziehung und Unterricht. 72 S. Bielefeld, A. Helmich.

Den Originalen ist durch die zum Teil trivialen und im ganzen überflüssigen Paraphrasen des Verfassers kein guter Dienst geschehen.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Bergemanns Sozialpädagogik.

*Von Dr. E. von Sallwürk.**)

Der litterarische Markt der Pädagogik ist heute so stark befahren und so reichlich mit Büchern ausgestattet, die unter neuer Flagge doch nur alte Ware verfrachten, dass es Pflicht der Rezensenten wird, wenn sie neue Erscheinungen zur Kenntnis der Leser bringen, genau anzugeben, ob sie in der That neue Gedanken oder neue Standpunkte bieten, die einen weiteren Ausblick oder eine klarere Übersicht verheissen. Bergemanns Soziale Pädagogik ist ein neues Buch, und sie lockt mit ihrem heute nicht mehr ganz neuen Titel nicht etwa bloss den Leser an, um ihn nach einigen gut gemeinten Allgemeinheiten wieder auf die alten, so oft befahrenen Pfade zurückzuführen, sondern sie hält ihren Standpunkt fest, zieht mit vollkommener Unerschrockenheit alle Folgerungen, zu denen er führt, und spricht, was sie uns sagen will, mit der derben Deutlichkeit derjenigen aus, die auf die Angriffe vieler Widersacher gefasst sind und ihnen gern ihre scharfe Waffe zeigen, damit sie zeitig aus dem Wege gehen, wenn sie sich nicht einem sehr heissen und gefährlichen Kampfe aussetzen wollen. Die Pädagogik hat seit längerer Zeit dem sozialen Gedanken Zugang zu ihren Erörterungen gestattet. Es sind besonders zwei Arten des Sozialismus, die auf ihrem Gebiete sich eingefunden haben, der humanitäre und der politische Sozialismus. Der erstere sucht die Einsicht zu wecken, dass den Enterbten der Gesellschaft wenigstens das Mitgefühl der Besitzenden gebühre; der letztere sucht Einrichtungen zu treffen, welche dem Kampf der Gesellschaftsklassen rechtzeitig begegnen sollen. Beide suchen ihren Standpunkt auf der Seite der die Gesellschaft heute leitenden Kreise und zeigen

*) Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik dargestellt von P. Bergemann. Gera, Th. Hofmann, 1900. XVI, 616 S. 8°.

ihre Schwäche dadurch, dass sie eigentlich nur Zugeständnisse machen, um die alten Verhältnisse wieder auf einige Zeit zu befestigen. Das ist Bergemanns Standpunkt nicht. Er fasst den Menschen auf als ein Erzeugnis seiner Zugehörigkeit zur ganzen Menschheit in leiblicher und geistiger Beziehung; er erkennt die Aufgabe der Erziehung in der naturgemässen Entwickelung dieser Beziehungen; er gewinnt aus ihnen alle Erziehungsmittel und erkennt als letztes Ziel der sozialen Fürsorge der älteren Generation der jüngeren gegenüber die Befähigung zur Mitarbeit an den Aufgaben der Gesellschaft. Dabei verschmäht Bergemann alle Deduktionen aus philosophischen oder religiösen und ethischen Prinzipien; er arbeitet von unten her, nicht von oben, und dadurch scheidet er sich auch von Natorps Sozialpädagogik und überhaupt von der herkömmlichen Art der pädagogischen Erörterung, die die Pädagogik als eine Kunstlehre ansieht, die ihre Arbeit mit erborgtem Lichte leisten muss. Ich würde Bergemanns Standpunkt nach allem dem als sozial-pädagogischen Positivismus bezeichnen, wenn der Positivismus nicht so viele Wandlungen durchgemacht hätte, die den Begriff des Wortes nach und nach verwirrt haben. Aber man dürfte ihn wohl als sozialen Naturalismus bezeichnen, wodurch zugleich gesagt wäre, dass die einzige Wissenschaft, welcher unser Verfasser Einfluss auf seine Erörterungen gestattet, die moderne Naturwissenschaft ist. Ich stehe nicht an, Bergemanns Buch ein Werk von entschiedenem Charakter zu nennen, und könnte, nachdem ich seinen Standpunkt gekennzeichnet habe, meine Besprechung schliessen; denn für diejenigen, welche in der Pädagogik fortschreiten wollen, ist mit dem Standpunkt Bergemanns alle Veranlassung gegeben, das Buch selbst kennen zu lernen; die andern aber werden daraus Gründe genug entnehmen, sich von demselben fern zu halten, zumal wenn Leute, die, wie ich, diesen Standpunkt selbst billigen, doch manche Einwendungen zu erheben haben. Bevor ich aber diese geltend mache, möge für diejenigen, welche im Neuen nicht gleich eine Bedrohung bequem gewordener alter Anschauungen sehen, zunächst eine Übersicht über den Inhalt des Buches gegeben werden, die von aller Kritik vorerst sich fern halten soll.

Der erste Teil des Buches erörtert die pädagogischen Grundbegriffe, zunächst die Möglichkeit der Erziehung. Diese ist bedingt durch Vererbung und Anlage, denen gegenüber ihr Einfluss nicht gross ist; doch ist die Bildsamkeit des Menschen eine Thatsache, die sich aus dem Zusammenhange des Individuums mit der Gattung erklärt. Ein Zeichen der wachsenden Vervollkommnung des mensch-

lichen Geschlechtes ist es, dass die Beziehungen von Individuum zu Individuum und von Volk zu Volk inniger werden; damit erleichtert sich auch die Erziehung, die überdies durch die gesellschaftliche „Umwelt“ ausgeübt wird. Ist die Erziehung möglich, so ist sie auch notwendig, weil ungünstige Einflüsse der Vererbung aufzuheben oder zu hemmen, die der Umwelt unter Umständen zu bessern sind. Die Erziehung begleitet den jungen Menschen bis zur vollen natürlichen Reife, also etwa bis zum zwanzigsten Jahre. Das Ziel derselben ist aber nicht der Religion zu entnehmen, die nur ein phantastisches Ornament zum Text des Lebens bildet, auch nicht der Ethik, sondern der Biologie; denn sie kann nur die Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens überhaupt und der Gattung im besondern erstreben wollen. Eine allgemein giltige Erziehungslehre ist unmöglich, weil mit der Entwickelung des menschlichen Geschlechtes die Ziele der Erziehung sich verändern müssen; nur für die formale Seite der Erziehung können ein für alle Male giltige Bestimmungen gegeben werden. Die aus der Natur des Kindes hervorquellenden Kräfte geben die Mittel der Erziehung an die Hand. Daraus gestalten sich fünf „Erziehungsfunktionen“: die Pflege, geistige und leibliche, die Übung, das Spiel, die Zucht, der Unterricht.

Der zweite Teil entwirft die sozialen Grundlagen der Erziehungslehre. Der Mensch besteht nicht als individuelles Wesen. Diejenigen, die ihm eine dem entsprechende Existenz zuschreiben, haben zwei gleich irrige Ansichten entwickelt: die idealistische, die eine Seelenmonas und einen persönlichen Gott annimmt, und die materialistische, die in der Glückseligkeit des Einzelnen den Zweck aller menschlichen Thätigkeit sieht. Thatsächlich ist das Individuum ganz von der Gesellschaft bedingt, und zwar in leiblicher wie in geistiger Hinsicht. Die Seele des Kindes ist ein Teil der sozialen Psyche. Wie sich die Gesellschaftsformen im Leben der Menschheit entwickelt haben, wird hier in ausserordentlich eingehender Erörterung nachgewiesen, der wir hier nicht weiter folgen können. Was wir Kultur nennen, ist ein Erzeugnis des Gesellschaftslebens, das selbst eine vollständig deutliche Richtung auf die Erhaltung der Gattung annimmt, während als letzter Zweck des menschlichen Lebens sich die zunehmende Verinnerlichung zeigt. Jenseits davon liegt das Gebiet des Glaubens, der Hypothese, der Phantasie. Darum ist die Kultur wie die Begriffe vom Sittlichen in immerwährendem Wandel begriffen. Für die Erziehung ergiebt sich daraus die Aufgabe, ein getreues Bild der Entwickelung der sozialen Psyche in engerem Rahmen darzustellen.

Im dritten Teil wird auf der im Vorangehenden bereiteten Grundlage das ganze Erziehungssystem aufgerichtet. Bestandteile der sozialen Erziehung sind die Schule, die Spiel-, Turn- und Lesevereinigungen, gemeinsame Ausflüge, Reisen. Der Familie fallen die Pflege, die Übung, das Spiel, die Zucht und zum Teil auch der Unterricht zu; letzterer ist aber die besondere Obliegenheit der Schule, welche den Intellekt bildet, aber nicht hoffen darf, damit auch dem Charakter seine Form geben zu können. Träger der Erziehung sind die Lehrer, die alle die nämliche Ausbildung auf Gymnasium und Universität erhalten, und die Eltern, deren erziehliche Thätigkeit durch Erziehungsräte beaufsichtigt werden muss. Durch pädagogische Belehrungen in der Fortbildungsschule, die Einwirkung der Presse und besonders durch die Konstituierung einer „pädagogischen Dienstpflicht" der Mädchen wird dafür gesorgt, dass die Nation im allgemeinen eine erhöhte Befähigung zur Erfüllung der ihr obliegenden erzieherischen Verpflichtung erlange. Im folgenden werden nun, wieder sehr eingehend, die Grundzüge der leiblichen und geistigen Entwickelung der Erziehungsobjekte dargestellt. Dann behandelt der Verfasser die Handhabung der oben schon eingeführten „Erziehungsfunktionen": der Pflege, die von der Schule zu trennen ist, Gymnastik und Handarbeit mit besonderem Eifer zu betreiben, die sittliche Belehrung, aber immer unter dem Gesichtspunkt des Zweckes, mitzuteilen hat, der Übung, die sehr ansprechend auf alle Teile der Erziehung ausgedehnt wird, des Spiels, dessen Beziehungen zur Kunst gut hervorgehoben werden, und der Zucht, die energisch zu führen ist, aber auch in der Strafe den natürlichen Grund der Erziehung festhalten muss. In diesem Abschnitt, der zu den besten Teilen des Buches gehört, tritt Bergemann lebhaft für die Verselbständigung des weiblichen Geschlechtes ein, dessen besondere nahe Beziehung zu aller Erziehung auch sonst kräftig betont wird. Es liess sich erwarten, dass auch in der Behandlung der sexuellen Dinge unser Buch einer einfachen Natürlichkeit folgen werde. Dabei lässt sich über die Art, wie unser Verfasser der aus Rousseau bekannten Kinderfrage begegnen will (S. 401 f.), immer noch streiten. Bergemann empfiehlt die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Knaben, die wir heute mit dem vagen Ausdruck der Coëdukation glauben bezeichnen zu müssen. Dass er die Lokation verwirft, aber die Prämien billigt, darf als Widerspruch angesehen werden. Nun wird zur Organisation der öffentlichen Erziehung geschritten. Die Schulerziehung beginnt mit dem Abschlusse des siebenten Lebensjahres. Träger der sozialen Erziehungspflicht ist der Kulturstaat, nicht die

Kirche. Was hier im besondern noch über die Beziehung des Christentums zur Erziehung gesagt wird, muss uns später beschäftigen. Ausser den grossen Schulen sind noch kleine Erziehungshäuser nötig für Kinder, die keine Eltern oder keine gute elterliche Erziehung haben. Diese Erziehungshäuser, die aber nicht etwa die verderbten Kinder aufnehmen, sind auch die Heimstätten für die Pflege einer guten leiblichen Erziehung, für den Handfertigkeitsunterricht, die Jugendspiele und ähnliches. Die nationale Kulturschule gliedert sich in drei Stufen. Die erste derselben, die Primärschule, nimmt das achte bis zwölfte Lebensjahr, fünf Jahre, in Anspruch. Sekundärschulen sind die „Volksschule", die in vier weiteren Jahren den Grund für die Fortbildungsschule oder die ebenfalls wie diese vierjährige Bürgerschule legt, und, diesen drei Schularten parallel verlaufend, das achtjährige Gymnasium. Mit dem zwanzigsten Lebensjahr sind diese Schulen durchlaufen. Die Bürgerschule lehrt Mathematik und eine Fremdsprache, die im Lehrplan der Fortbildungsschule fehlen. Das Gymnasium erteilt weitergehenden mathematischen Unterricht und lehrt Französisch und Englisch und die Elemente des Lateinischen; genauere Kenntnis des Lateinischen und das Studium des Griechischen sind der Hochschule vorbehalten. Naturkunde, Gesellschaftskunde und Moral kommen in all diesen Sekundärschulen vor, aber kein Religionsunterricht. Die Primärschule erteilt wöchentlich im Durchschnitt 13 Unterrichtsstunden, die darauf folgenden Schulen 20—24; ein Tag in der Mitte der Woche soll aber vom Unterricht ganz frei sein. Die dritte Stufe dieses Unterrichtssystems bilden die Fachschulen, zu denen auch die Universität gehört. Der Gang des Unterrichts vollzieht sich in den einzelnen Lektionen in drei Akten. Zunächst wird der Gegenstand, um den es sich handeln soll, angekündigt. Eine Besprechung des dem Schüler etwa von der Sache schon Bekannten bildet den Übergang zum eigentlichen Vortrag. Dieser lehnt das darstellend-entwickelnde Verfahren, das nur bei der Behandlung von Gedichten zur Anwendung gelangen kann, ab: der Lehrer teilt das Thatsächliche mit, ohne es mühsam von den Schülern konstruieren zu lassen. Die Zusammenfassung und Einprägung des mitgeteilten Lehrstoffes bildet den dritten Akt. Auf die hier angefügte Kritik der Zillerschen Unterrichtsmethode kommen wir später zurück. In der allgemein vorbereitenden Primärschule wird neben Schreiben, Lesen und Rechnen nur Heimatskunde gelehrt, neben die der Anschauungsunterricht tritt. Im ganzen muss der Unterrichtsstoff so gewählt und geordnet werden, dass in drei konzentrischen Kreisen zunächst die Grundbegriffe er-

örtert, diese dann allmählich erweitert und endlich zu vertiefender Behandlung noch einmal vorgeführt werden. Die Herbartische Konzentration und die Gesinnungsstoffe werden abgelehnt.

Der vierte Teil behandelt Kinderschutz und Volkserziehung, Gebiete, die über den Rahmen der Schulerziehung hinausgehen, aber die eifrigste Pflege verlangen, wenn das Werk der nationalen Erziehung nicht ganz in der Luft schweben soll. Was hier zur Erörterung gelangt, ist von grosser Wichtigkeit; wir können aber die Themata, die Bergemann auf Grund umfassender statistischer Erfahrung behandelt, nur andeuten. Zunächst muss dafür gesorgt werden, dass die gewerbliche Beschäftigung der Kinder ihre Erziehung nicht beeinträchtige. Die aus dieser Fürsorge und der ebenso notwendigen Überwachung der Wohnungsverhältnisse und der Erziehung der unehelichen Kinder erwachsende Aufgabe verlangt die Einsetzung einer allgemeinen Vormundschaftsbehörde. Die intellektuelle Bildung des der Schule entwachsenen Bevölkerungsteils wird durch öffentliche Lesehallen und Volksbüchereien, durch volkstümliche Vorträge und Volkshochschulen, durch „Museumsführungen“ und Volksunterhaltungen besorgt. Wichtig ist hier die Hinweisung auf die ästhetische Erziehung, die ja das wahre Stiefkind der Pädagogik ist; daneben bleibt die grosse Arbeit der ethischen Kultur. Der Verfasser möchte an Stelle der grossen kirchlichen Gemeinschaften kleinere religiöse Gesellschaften eingerichtet sehen, neben die er als gleichberechtigt ethische Vereine setzt. Die Zukunft soll der Religion nicht entbehren; sie wird aber ein immanenter Pantheismus sein. —

Die Aufgabe der Erziehung — das wird jedermann zugeben müssen — ist eine wesentlich soziale. Der Erzieher steht zwischen zwei Generationen mit seinem Zögling, dem er das Bildungsgut, das sich in der Gesellschaft angesammelt hat, mitzuteilen hat, um ihn gleichzeitig dazu zu befähigen, dass er seine Stelle in der Gesellschaft erkenne und an dieser nach Massgabe der in ihm entwickelten Fähigkeiten und mit Hilfe derselben die soziale Kulturarbeit weiterführe oder weiterführen helfe. Damit ist aber zugleich ein historisches Element gegeben, das der erzieherischen Arbeit die Wege weisen muss. Dieses Element scheint mir bei Bergemann nicht hinreichend gewürdigt zu sein. Er erkennt es an auf dem rein natürlichen Boden; aber er weist es ab für die rein geistige Entwickelung. Der einzelne Mensch ist nach seiner natürlichen Ausstattung das Erzeugnis einer langen Entwickelung; er ist nicht ein irgendwie geartetes Exemplar seiner Gattung, sondern ein Träger bestimmter vererbter

Anlagen und insofern schon eine verpflichtende Aufgabe für die Gesellschaft, aus der er entstanden und in die er hineingeboren ist. Das alles führt Bergemann mit ganzer Deutlichkeit und zwingender Schlussfolgerung aus. Aber dies Verhältnis wiederholt sich im Geistigen. Daher sind wir nicht berechtigt, um vergangene Kulturbewegungen uns gar nicht zu bekümmern, und wir müssten uns ernstlich fragen, wozu unsere Kulturarbeit eigentlich dienen soll, wenn, wie unser Verfasser an mehreren Stellen behauptet, die zukünftigen Generationen um unsern Beitrag zu ihrer Kultur sich gar nicht mehr kümmern werden (S. 78 und sonst). Manche dieser Äusserungen Bergemanns erklären sich freilich aus seiner reformatorischen Stimmung. Er schreibt seine Erziehungslehre für entschlossene, vorurteilslose Erzieher, „die den Blick auf das Künftige richten, die Ernst damit machen, über all den Schutt und Moder, der sich aufgehäuft, kühn hinwegzuschreiten, das alt und morsch Gewordene ruhig dem Verfalle anheimzugeben, und die Überlebtes nicht immer künstlich wiederbeleben wollen . . .“ Gewiss, wer die Zeit zu neuen Auffassungen und Aufgaben begeistern will, muss jede kleinliche Rücksicht auf das Überlieferte von sich werfen; aber der Erzieher ist eben durch sein Amt verpflichtet, mit dem überlieferten Gute zu arbeiten, wenn auch immer mit dem Blick auf die Zukunft. Bergemann ist aber durch seine einseitige Auffassung der sozialen Erziehungsaufgabe ungerecht geworden gegen das Bestehende und Hergebrachte. Das zeigt sich jedesmal, wenn er von den Beziehungen unserer Kultur zur antiken und christlichen spricht (S. 92, 382, 437 und anderswo). Bergemann glaubt, dass es unserm Volksleben an Einheitlichkeit fehle infolge mehrfacher Berührungen mit fremden Kultureinflüssen. „Auch haben,“ fährt er fort (S. 382), „zwei grosse Stillstände stattgefunden. Der erste war die Bekehrung zum Christentume, mit welcher eine Hinneigung zu dem geistigen Leben des christlich gewordenen Altertums in Religion und Kultur überhaupt Hand in Hand ging.“ . . . Später „erfolgt in der Renaissance die Bekehrung zum Altertume; es wird nunmehr wieder das ganze bisherige Geistesleben verworfen, sogar mit Verachtung.“ Diese Darstellung entbehrt mindestens der Vollständigkeit. Das Altertum hat auf unsere Voreltern eingewirkt lange vor der Einführung des Christentums; dafür geben ausser den historischen Berichten zahlreiche Ablagerungen in den altgermanischen Sprachen sicheres Zeugnis. Von einer Bekehrung zum Altertume ferner könnte man auch für das achtzehnte Jahrhundert wieder reden. Aber das Wort „Bekehrung“ giebt für diese Vorgänge einen ebenso falschen

Begriff wie die Bezeichnung „Stillstand“ für die Christianisierung des deutschen Volkes und den Humanismus. Es ist ein Gesetz, dass an bestimmten Stellen der Kulturentwickelung die Völker zu früheren Kulturgestaltungen sich zurückwenden und aus ihnen sich neu befruchten. Das ist den klassischen Völkern nicht anders ergangen, obgleich sie auf ungestörte nationale Entwickelung sich mit Stolz zu berufen pflegten. Die Griechen sind dem Orient, die Römer den Griechen bedeutende Bestandteile ihrer Kultur schuldig geworden; die Germanen haben durch das Römertum, von dem sie Wirtschaft und bürgerliche Lebensform übernommen haben, auch das Christentum kennen gelernt, und wer die Bedingungen, unter denen solche Zurückwendungen der Kultur erfolgen, und die Wirkungen, die aus ihnen entstehen, genau untersucht, wird finden, dass sie immer einen grossen Fortschritt in der Kultur bedeuten. Elemente von solcher Bedeutung können aber in der Erziehung nicht übersehen werden. Sie verlieren nach und nach ihren Einfluss; aber es ist eine wichtige Aufgabe der Erzieher, den jeweiligen Grad der noch vorhandenen Wirksamkeit derselben zu untersuchen. Solche Untersuchungen sind schwierig, und zu gewissen Zeiten, wenn die Kultur zu neuen Wendungen sich anschickt, wird in der Schätzung der alten Bildungseinflüsse eine missliche Abweichung im Urteil der Gebildeten sich einstellen. In dieser Lage befinden wir uns heute dem klassischen Altertum gegenüber; aber es wäre ein verhängnisvoller Entschluss, wenn man darum auf jede Bewertung solcher Kulturelemente ein für alle Male verzichten wollte.

Ich bemerke ausdrücklich, dass Bergemann das Historische aus seiner Betrachtung nicht ganz ausschliesst. „Wir hängen,“ sagt er S. 241, „wir zappeln alle am historischen Faden, wie der Fisch an der Angel.“ Aber schon die Wendung, die er gebraucht, um die Abhängigkeit von früheren Kulturelementen einzugestehen, zeigt, dass er sie als eine Art von Entwickelungskrankheit ansieht, über die man möglichst rasch muss hinauszukommen suchen. „Die ersten, die . . . ihr Überlieferungsempfinden zu überwinden vermögen, verfallen dem Martyrium; erst wenn die neue Vernunft über das Keimstadium hinaus ist, erfolgt allmählich die Emanzipation immer schmerzloser und führt nunmehr einen neuen Gesamtzustand des Denkens, Fühlens und Wollens herbei, wenigstens einen relativ neuen; denn der Zusammenhang mit dem, was jemals war, kann niemals völlig gelockert werden.“ . . . Daraus schliesst Bergemann, dass „die soziale Psyche oder Kollektivseele ebenso wirklich sei wie die Einzelseele.“

Wir sehen also, dass er auf seinem Standpunkt des natürlichen Zusammenhanges der Menschheit stehen bleibt und den „Historismus“ hier wie an andern Stellen verurteilt. Ich möchte ihn einladen, aus diesen Prämissen die weitere Folge zu ziehen, dass auch im Geistigen es keine losgelösten, aus sich selbst erwachsenen Produkte giebt. Es ist gut, dass wir das Gewordene von zwei Seiten betrachten, von der natürlichen und der historischen; aber jede dieser Betrachtungsarten muss durch die andere sich ergänzen und berichtigen.

Was Bergemann uns hier sagt, ist von andern zum Teil mit den nämlichen Worten schon vor langer Zeit gesagt worden. S. 92 führt er aus, dass heute „die Alten gar nicht mehr die Alten, nämlich die altehrwürdigen Lehrmeister“ für uns seien, sondern dass wir sie für die Jungen, uns für die Alten und Erfahrenen halten müssen. Das findet sich ebenso in Descartes' Discours de la méthode. Auch Rousseau, da er sich ganz auf den Boden der Natürlichkeit stellt, ist, obwohl er ganz von den Alten lebt, von vollendeter Rücksichtslosigkeit gegen alles Herkommen, und Herbart kann man zum gerechten Vorwurf machen, dass er dem geschichtlich Gewordenen in seiner Pädagogik zu wenig Rechnung getragen habe. Aber das ist einmal die Art der Neuerer, die wir ihnen verzeihen, ohne jedoch darauf zu verzichten, das Gewordene aus seiner Entstehung begreifen und danach bewerten zu wollen.

Tout comprendre est tout pardonner ist ein guter Spruch, und ich meine, Bergemann habe sich, nachdem er sich einmal die Achtung vor dem Alten abgewöhnt, zu einer pessimistischen Stimmung gewendet, die seinen Ausführungen einen bitteren Beigeschmack giebt. Wenn dem Eindringen neuer Ideen sich Widerstände entgegenstemmen, so muss davon die Ursache nicht „grösstenteils die Interessiertheit der leitenden und führenden, der tonangebenden Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens in Staat und Gesellschaft“ sein (S. 71). Wenn ferner ein grosses Gesetz der sozialen Solidarität in der Menschheit herrscht, so muss sie, gerade im Sozialen, fortschreiten allen Hemmungen zum Trotz. Aber nach Bergemann sind auch heute „95 % der Menschen noch nicht kultiviert“ (S. 237). Hätte der Urheber dieser Worte die Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts genau studiert, in welchem nach meiner Ansicht die Lüge zum Gipfel ihrer Herrschaft gelangt ist, so hätte er auch nicht wohl sagen können, dass man „eine verlogenere, verheucheltere Gesellschaft als die der Gebildeten an der Wende des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts sich kaum noch denken“ könne (S. 267). Am meisten aber hat mich sein Urteil über

den Wert des Christentums befremdet, deshalb, weil er darin eigentlich sich selbst widerspricht. Er schreibt ihm „Verfeinerung des Mitgefühls“ und „Hebung des sittlichen Ernstes“ zu (S. 427); nachher beweist er, dass in der christlichen Lehre nichts Neues liege. Ich meine, eine Weltanschauung, die solches gewirkt hat, müsse genug Neues in die Welt gebracht haben. Ähnlich ist Bergemanns Verhalten der Religion und dem Kirchentum gegenüber. Er lehnt beide ab, um sie auf anderm Wege wieder einzuführen. Doch ich will darauf mich weiter nicht einlassen; die Bedeutung des Bergemannschen Buches liegt nicht in diesen scheinbaren Negationen, und ich möchte nicht durch Betonung derselben die Leser bestimmen, dass sie vor den positiven Ausführungen des sozialen Pädagogen ihr Ohr verschliessen. Auch wird es an Kritikern für diese Seite des Werkes nicht fehlen.

Ich finde einen gewissen Pessimismus oder doch eine Neigung, allzu rasch abzuurteilen, noch an einer andern Stelle, wo Bergemanns Ansicht zum Teil mit meiner eignen zusammenfällt: ich meine seine Stellung Herbart gegenüber. Ich möchte zunächst für Herbarts Ethik reden, deren Grundlagen auch mir unhaltbar erscheinen; aber es kann nicht als ein berechtigter Einwurf gegen sie gelten, wenn Bergemann (S. 236) sagt: „Um einer Idee willen etwas zu thun, das erscheint dem Kinde als Gipfel des Absurden.“ Die Sache liegt hier anders: verlangte man von einem Kinde, dass es einer Idee zuliebe etwas thun oder lassen solle, so würde es einfach nicht verstehen, was der Verlangende wolle. Aber es liegt auch ein kleines Übersehen in Bergemanns Worten. Auch ich konstruiere wie er meine Ethik aus Zwecken der menschlichen Gesellschaft. Wer aber das Handeln des Einzelnen vom Zweckurteil im einzelnen Fall abhängig machen will, wird dieser sozialen Zwecksetzung entgegenarbeiten und dem Egoismus, der antisozialen Selbstsucht, die Thür aufmachen. Was Ideen sind, darüber kann man ja verschiedener Meinung sein; aber die sittliche Handlung muss aus einer augenblicklichen innern Anschauung entspringen, die Herbart, dieses Mal der geschichtlichen Entwickelung der ethischen Lehre folgend, als einen ästhetischen Vorgang angesehen hat. Das Urteil, das Bergemann über ihn fällt, ist zu hart und geht von unrichtiger Auffassung aus. An denjenigen Stellen, die sich mit der Herbartschen Didaktik berühren, spricht unser Verfasser in der Regel nicht von Herbart, sondern von den Herbartianern. Das entspricht der historischen Gerechtigkeit nicht ganz. Man muss heute zwischen Herbart und den Bearbeitern seiner Lehre scharf scheiden. Was Bergemann, zum grossen Teile mit Recht, gegen Formalstufen und Gesin-

nungsunterricht sagt, trifft nur Ziller und seine Schule; darum musste dieser genannt werden. Auch unter den heutigen „Herbartianern“ teilen viele Zillers Ansicht nicht. Was S. 467 im Gegensatz zu Ziller verlangt wird, stimmt sogar mit Herbarts eigner Lehre ziemlich genau überein. Ich habe aber über diese Dinge mich mehrfach öffentlich geäussert und möchte mich nicht wiederholen. Bergemann kennt meine Arbeiten nicht; darum bemerke ich an dieser Stelle nur, dass es mir eine Pflicht der historischen Gerechtigkeit zu sein schien, Herbart, der heute Gegenstand einer ruhigen kritischen Behandlung sein darf, vor den Vorwürfen zu schützen, die Zillers Indiskretion ihm zugezogen hat.

In das allgemeine Verwerfungsurteil, dem die Herbartianer in Bergemanns Buche ausgesetzt sind, ist noch ein anderer hereingezogen, dem der Verfasser gewiss nicht hat zu nahe treten wollen. Er verurteilt den „darstellenden“ Unterricht, den Ziller aufgebracht hat. Ich halte ihn für eine Karikatur. Nun spricht unser Buch aber immer von dem „entwickelnd-darstellenden Unterricht“ (S. 459), will auch nicht, dass man Erkenntnisse mühsam aus dem Schüler herauskonstruiere. Soll damit wirklich die grosse Errungenschaft der deutschen Didaktik, die ihr heute noch einen so grossen Vorsprung vor der französischen und englischen giebt, und die die eigentliche Seele des Diesterwegschen Lehrverfahrens ist, in Frage gestellt werden? —

Ich breche ab. Das Soziale soll in der Pädagogik nicht ein Modewort, sondern ein ernstes Anliegen sein; aber es ist kein Zweifel, dass in der pädagogischen Welt über den Begriff einer sozialen Pädagogik noch grosse Unklarheit herrscht. Bergemann hat nun einen etwas ungestümen Vorstoss gemacht, um Klärung in die Frage zu bringen. Ich finde seinen Horizont zu eng und in seinen Ausführungen einen gewissen Mangel an historischem Sinn und historischer Rücksicht. Das darf aber kein Grund werden, seine Erörterung von vornherein abzulehnen; denn er hat im Sinne und aus dem Bedürfnis unserer Zeit heraus gesprochen.

Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik.

*Von Dr. E. **Meumann**, Professor an der Universität Zürich.*

(Schluss.)

V.

Die experimentell-pädagogischen Arbeiten, die wir in den frühern Artikeln kennen gelernt haben,*) sind in ihrer grossen Mehrzahl von Philosophen oder Vertretern irgend einer unserer heutigen exakten Wissenschaften ausgegangen. Es waren Psychologen, Psychiater, Kinderärzte, Hygieniker, endlich Philosophen, die wie Erdmann, zur Erledigung logisch erkenntnistheoretische Fragen zum pädagogischen Experiment ihre Zuflucht nahmen. Diesen Arbeiten sollen nunmehr noch die Beiträge zur Begründung einer Experimentalpadagogik angereiht werden, die von praktisch thätigen Schulmännern ausgingen. Wer unsere heutige Pädagogik kennt, wird nicht erwarten, dass sie besonders zahlreich sind. Wird doch der grösste Teil der pädagogischen Litteratur noch immer von der geistlosen Schablone der Herbartischen pädagogischen „Begriffe“, richtiger Schlagworte, beherrscht, die der Todfeind aller gesunden Weiterentwickelung unserer pädagogischen Erkenntnis ist. Es ist aber ein erfreuliches Zeichen, dass sich allenthalben, auch in den Kreisen der Lehrer selbst, das Bedürfnis regt, pädagogische Fragen nicht mehr durch den Herbartischen Begriff zu erledigen, sondern sie durch den Versuch zu entscheiden. Es fehlt allerdings diesen Versuchen an Exaktheit der Technik und Methode, und man muss angesichts so mancher falscher Fragestellung und mangelhaften Versuchsmethode immer wieder den Wunsch äussern, dass das psychologische Laboratorium der Ausgangspunkt pädagogischer Versuche werden möge und dass die Lehrerkreise, die sich für das theoretische Fundament ihrer Praxis interessieren,

*) Vgl. Nr. 3 und 4 dieser Zeitschrift.

mit der psychophysischen Arbeitsmethode vertraut werden möchten. Es bedarf deshalb vor allem einer Organisation der Arbeit an der experimentellen Pädagogik. Überall, wo die experimentelle Methode in der Wissenschaft Platz gegriffen hat, ist bis jetzt noch das Bedürfnis nach gemeinsamer Arbeit entstanden. Diese Arbeitsmethode bringt es, wie keine andere, mit sich, dass die Untersuchungen nicht mehr bloss auf einige „führende Geister“ beschränkt werden, sondern dass die Arbeit sich ausbreiten kann, dass jeder an ihr teilnehmen kann, der nur ein wenig mit der Technik der Untersuchungen vertraut ist und einige Findigkeit und Initiative besitzt.

Die meisten von Praktikern ausgegangenen pädagogischen Versuche sind Experimente im weiteren Sinne des Wortes. Darunter verstehe ich alle diejenigen Experimente, die ohne exakte Messung und ohne allzu strenge Kontrolle der Versuchsbedingungen ausgeführt wurden. Deutlich gruppieren sich auch diese Schulversuche um ganz bestimmte pädagogische Grundprobleme. Einmal ist es die psychologisch-pädagogische Statistik, die das Interesse immer weiterer Kreise der Praktiker erregt. Sie beruht auf Massenversuchen, die ohne genauer ins Einzelne zu gehen, nach feststehenden Schematen oder Fragebogen eine grosse Anzahl von Schülern kontrollieren und zumeist der Beantwortung sozial-pädagogischer Fragen dienen. Ich gehe wegen dieser vorwiegend sozial-pädagogischen Bedeutung der Schulstatistik nicht näher auf sie ein. Sodann gehen zahlreiche Schulmänner gegenwärtig darauf aus, die Theorie und Praxis einzelner Unterrichtsfächer durch vergleichende Kontrolle des Einflusses bestimmter Lehrmittel und Lehrmethoden auf die Leistung des Kindes sorgfältiger zu begründen, um ebenso dem rein empirischen Herumtappen, wie dem autoritativen Machtwort in der Methodik ein Ende zu bereiten. Am häufigsten sind Untersuchungen dieser Art in den nordamerikanischen Schulen ausgeführt worden. Es handelt sich bei ihnen bald um die Ausdehnung der Fröbelschen Grundsätze auf die höheren Klassen der Volksschule, bald um die Methode des Zeichnens und Modellierens, um den Gebrauch der Farbe in den Schulen, um das symmetrische, gleichzeitige Zeichnen mit beiden Händen, um die Ausbildung der linken Hand, um die Verwertung typischer Formen beim Zeichnen und Modellieren u. a. m.*) Es ist bezeichnend für den grossen Wert der päda-

*) Vgl. J. Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig, R. Voigtländer. — J. S. Clark, Das Studium typischer Formen etc. Ferner die Text-Books der Prang Educational Company und die betr. Arbeiten von Prang

gogischen Experimentalmethode, dass sich hierbei die Erfahrung wiederholt: Wir lernen durch das experimentelle Studium der kindlichen Arbeit stets mehr kennen, als den engen Bereich der untersuchten Frage selbst; jede derartige Untersuchung eröffnet Ausblicke in das gesamte geistige Leben des Kindes und bringt dadurch das spezielle jeweils untersuchte Unterrichtsfach in Beziehung zu der Frage der Bildung der kindlichen Persönlichkeit überhaupt. So haben die Versuche über das Zeichnen und Modellieren einerseit diese Fächer selbst unter einen allgemeinen Gesichtspunkt gebracht: man hat eingesehen, dass sie nicht bloss „technische" Unterrichtsfächer sind. sondern dass sie einen grossen allgemein-bildenden Erziehungs- und Unterrichtswert haben. dass Anschauungsvermögen und Kunstsinn. Beobachtungsgabe, Phantasie und Feinheit der ästhetischen Gefühlsreaktion beim Kinde gleichmässig durch die genannten Fächer entwickelt werden können. Der Schulbesuch arbeitet hier ganz im Geiste der theoretischen Reformvorschläge für die künstlerische Durchbildung des Unterrichts und die Hebung des Kunstsinnes. wie sie von Lichtwark, K. Lange, Hirth, Jessen, Matthäi, Flinzer, Stuhlmann u. a. erhoben worden sind. Auch derjenige Teil unseres Volkes, der nur die Volksschulbildung geniesst, soll teilnehmen können an der künstlerischen Kultur unserer Zeit; sowohl der Kunstgenuss, wie das Kunstschaffen, können und müssen verallgemeinert werden und in den „technischen" Fächern der Volksschule liegt der einzige Angriffspunkt zur Erreichung dieses Zieles.

Aber was kann das Experiment in solchen Spezialfragen der pädagogischen Methodik entscheiden? Es sind drei Fundamentalfragen, die hierbei zur Untersuchung kommen und die nur durch das Experiment entschieden werden können. Die rechte Behandlung der technischen Fächer verlangt 1. dass wir wissen, wie die Wahrnehmung des Kindes in den einzelnen Stufen seiner Entwickelung beschaffen ist, was es von den wahrgenommenen Sinneseindrücken sich innerlich zu vergegenwärtigen vermag, welche Beschaffenheit seine Vorstellungen von Farben, von einfachen räumlichen Objekten und Figuren besitzen, und wie weit die Fähigkeit der Hand reicht, das mit dem Auge und der Vorstellung erfasste Raumbild auf der Fläche oder im Modell wiederzugeben. Dadurch erfahren wir dann 2. welche Art des Zeichnens und des Modellierens der jeweiligen Entwickelungs-

---

über Zeichenunterricht. Die Zeitschrift The Pedagogical Seminary ed. by Stanley Hall widmet sich speziell solchen Arbeiten.

stufe des Kindes am meisten entspricht. Damit ist uns dann die intellektuelle Seite der künstlerischen Arbeit des Kindes verständlich geworden; ihr muss sich anschliessen die Untersuchung der emotionellen Seite! Zu diesem Zwecke muss 3. untersucht werden, wie weit überhaupt die ästhetische Gefühlsreaktion des Kindes bei Formen und Farben geht und in welchem Masse die Entwickelung der letzteren auf die Wiedergabe der Formen zurückwirkt. (Ästhetische Versuche nach Art der Fechnerschen könnten hierzu dienlich sein.) Sie hängt natürlich wieder ab von der Genauigkeit, mit der die Sinne und die Unterscheidungsgabe Farben und Formen erfassen. In diesem Punkte hängt daher die Methode des Zeichenunterrichts ab von dem elementaren Experiment, durch welches in der Kinderpsychologie die Farben- und Formenunterscheidung des Kindes untersucht werden. (Man vergleiche dazu die Versuche von Preyer, Baldwin, Gilbert, Perez, Compayré über den Farbensinn der Kinder, die Versuche von Ziehen und Seyfert über die Bekanntschaft 5- bis 8jähriger Schulknaben mit bestimmten Farben, die Versuche von Gilbert über die Unterscheidungsfähigkeit für Farbensättigung, von Henry über das Verständnis der Kinder für geometrische Formen.) Es erscheint als ein Nebenerfolg der Versuche über kindliches Zeichnen, dass wir aus den Kinderzeichnungen manche Eigenschaften der kindlichen Vorstellungen erkennen, die uns auf keine andere Weise zugänglich werden. Die Zeichnungen des Kindes sind, wie schon Sully bemerkt hat, eine viel objektivere Sprache, als seine Worte. Worte lernt es in grosser Zahl papageienartig nachzusprechen, ohne dass ihr Sinn verstanden wird; der Zeichenstift des Kindes hat hingegen noch nicht den Charakter einer solchen Schablone des geistigen Ausdrucks erlangt. Wir sehen da das Typische und Schematische seiner Vorstellungen, die Bedeutung der Schemata und Diagramme für den kindlichen Geist, die enge Verwandtschaft seiner Individualvorstellungen mit Allgemeinvorstellungen, die durch die Ärmlichkeit ihres Inhaltes bedingt ist.

Von den bisher ausgeführten Versuchen seien hier nur die prinzipiell bedeutsamen erwähnt. In den öffentlichen Schulen des Staates Dakota hat O'Shea zwei Jahre hindurch Experimente über das kindliche Zeichnen ausgeführt.*) „Es wurden etwa 10000 ‚Geschichten-

---

*) M. O'Shea, Was offenbart das Kind durch die Zeichnung? Die Originalschrift ist mir nicht zugänglich gewesen, ich citiere nach dem 1. Heft der Veröffentlichungen der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung.

zeichnungen' von Kindern zwischen 4 und 11 Jahren gesammelt, von jedem Kinde mindestens 6. Nachdem eine Geschichte wie ,Hans guck in die Luft' oder ,Löwe und Maus' zweimal vorerzählt worden war, wurden die Schüler aufgefordert, sie ohne fremde Hilfe auf dem Papier durch eine Zeichnung wiederzugeben. Bei diesen Versuchen zeigte sich . . . dass es für Kinder jenes Alters wenig Gegenstände giebt, die für eine schnelle und zuversichtliche Wiedergabe zu schwer erscheinen. Erst nach dem Alter von 8 bis 9 Jahren wird die Schwierigkeit der Darstellung von ihnen geschätzt." „Die weiteren Untersuchungen bezogen sich auf die Schemata und Symbole, deren sich die Kinder bei der Darstellung von Objekten bedienten, z. B. des Schemas für einen Baum, den Menschen u. s. w. Es ergab sich, dass die Grundlage für diese Schemata der Inbegriff der unterscheidenden Merkmale jener Klasse von Objekten ist, die das Kind in sich aufgenommen hat. Auf den Zeichnungen von ,Bäumen' kommt z. B. auf einer bestimmten Stufe regelmässig die Wurzel vor. Die Zeichnungen sind in schematisierter Form Abbilder der Ideen, die das Kind von dem Gegenstande hat, und deren Fundamentaleigenschaften es in der Zeichnung wiedergiebt." „In den schematischen Darstellungen sind stets einige Züge vorhanden, die für jedes Kind eigentümlich sind." „Ein drittes Experiment wurde in der Art angestellt, dass ein mit Schmuckwerk versehener Gegenstand (z. B. Tisch oder Stuhl) von Kindern zwischen 15 und 16 Jahren gezeichnet wurde. Das Resultat war, dass Kinder von 5 Jahren den Schmuck niemals wiedergaben, während bei 8jährigen das Bestreben ihn darzustellen erkennbar war." Ich sehe in diesen Versuchen eine spezielle Probe auf die ästhetische Zugänglichkeit des Kindes einer bestimmten Altersstufe. Hier eröffnet sich dem Schulmann ein neues interessantes Arbeitsfeld, denn es wäre leicht, jene Versuche noch in mannigfacher Weise zu variieren, und über das Vorstellungs- und Gefühlsleben des Kindes Aufschluss zu erlangen; die Bedeutung der Schemata und Diagramme für die Ökonomie des kindlichen Vorstellens giebt zugleich dem Anschauungsunterricht eine Anregung. Was Pestalozzi, Fröbel und Herbart bei ihren Versuchen ein ABC der Anschauung zu finden leitete, war die instinktive Ahnung von der Bedeutung orientierender Schemata, mit denen sich der kindliche Geist spontan in der Fülle der Formen zu helfen sucht. Man kann nicht sagen, dass unser heutiger Anschauungsunterricht das Prinzip orientierender Grundvorstellungen in fruchtbarer Weise zu verwerten wüsste!

In Deutschland ist das Vorgehen der Hamburger „Lehrer-

vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung" als ein erfreulicher Anfang zur künstlerischen Durchbildung des Zeichenunterrichts auf Grund systematischer Versuche zu begrüssen. In welchem Sinne diese Vereinigung ihre Aufgabe auffasst, dafür möge aus ihren Veröffentlichungen „Zur Reform des Zeichenunterrichts"*) folgende Stelle angeführt sein: „Inwieweit die ausgesprochenen Prinzipien" (für die Hebung des Zeichenunterrichts) „für die einzelnen Schularten . . . ausführbar sein werden, lässt sich nur durch Experimente feststellen." Über die in der Schulpraxis ausgeführten Versuche sollen jene Hefte „Zur Reform des Zeichenunterrichts" von Zeit zu Zeit Bericht erstatten. Mit Recht geht man bei allen diesen Versuchen wieder auf Fröbel zurück, dessen ganze pädagogische Entwickelung ein pädagogisches Experimentieren im besten Sinne des Wortes war. Es ist überhaupt bezeichnend, dass die beiden genialsten Pädagogen der Neuzeit, Pestalozzi und Fröbel, allen Fortschritt der Pädagogik vom systematischen Ausprobieren am Kinde erwarteten, und nicht, wie Herbart, von der Bildung von Begriffen und Schlagworten. Symptomatisch für das Anwachsen der experimentellen Bewegung unter den Pädagogen Deutschlands sind ferner Versuche wie die von Lay über Lesen, Schreiben und Sprechen,**) von Schulze über das Rechnen,***) das selbständige Vorgehen von Richter, Höpfner und Friedrich, Kemsies, Ritter, Blazek bei den Ermüdungsmessungen†) und namentlich der Vorstoss von Dankwarth zur Messung der geistigen Leistungsfähigkeit der Kinder.††) Als Gradmesser der Leistungsfähigkeit der Schüler diente bei Dankwarths Versuchen die Geschwindigkeit und Sicherheit der Lösung einfacher Rechnungsaufgaben. Alle Schüler erhielten vor Beginn jedes Prüfungsrechnens gleichlautende Aufgabenzettel mit einer Anzahl Additions- und Subtraktionsexempel, bestehend aus je zwei zweistelligen Zahlen, deren Summe für gewöhnlich 100 nicht überschritt; ebenso einen Rechenzettel, auf dem unter einander die Resultate zu schreiben waren.

*) Hamburg, Verlag von Boysen u. Maasch, 1897 ff.

**) K. A. Lay, Didaktisch-psychologisches Experiment, Rechtschreiben und Rechtschreibunterricht. Zeitschr. für pädag. Psychol. und Pathol. II. 1. 1900.

***) W. Schulze, 500 000 Rechenaufgaben.

†) Vgl. die oben angeführte Litteratur.

††) Dankwarth, Die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler. Festschrift zur 11. Generalversammlung des allgem. sächs. Lehrervereins. (Ich berichte nach dem ausführlichen Referat der Zeitschrift für Schulhygiene, 1898, Nr. 12, da mir die Originalschrift nicht zugänglich ist.)

Gerechnet wurde an den Prüfungstagen zu Anfang und zu Ende jeder Schulstunde. Sodann wurde für jeden Schüler die Zahl der von ihm überhaupt gerechneten, der richtig oder falsch gelösten, sowie die der etwa übersprungenen, doppelt gerechneten oder nicht lösbaren Aufgaben notiert. Für jedes Rechnen wurde sodann die Summe jeder Rubrik ermittelt; ferner wurden die Versuchsergebnisse jedes Tages, ferner die zu gleichen Zeiten an verschiedenen Tagen gewonnenen Summen zusammengestellt und endlich für jeden Schüler die Leistungen nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppiert. Die Resultate, zu denen Dankwarth gelangte, stimmen im grossen und ganzen mit denen seiner Vorgänger überein; es ist besonders hervorzuheben, dass die Qualität der Arbeit den Gang der geistigen Ermüdung besser wiederzuspiegeln scheint, als die Quantität.

Durchaus im Geiste der Experimentalpädagogik ist ferner die Frage der Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit in letzter Zeit öfter in Angriff genommen worden. Noch vor wenigen Jahren war die Zahl der konsequent durchgeführten Versuche, den Schwachen besonderen Unterricht zu erteilen, sehr gering; gegenwärtig ist sie so gross, und sind die eingeschlagenen Wege so mannigfaltig geworden, dass es schwer ist, einen Überblick über sie zu gewinnen. Auf die rein praktischen Schwierigkeiten der Durchführung einer solchen Trennung gehe ich hier nicht ein. Es kann sich nur darum handeln, den Anteil der experimentellen Methode an der Verwirklichung einer solchen Abtrennung bestimmter Schüler zu bestimmen. Wenn man sich vergegenwärtigt, was ich oben (S. 150 dieser Zeitschr.) über die Bedeutung der Individualcharakteristik in der Schule ausgeführt habe, so wird die Behauptung nicht ungerechtfertigt erscheinen, dass nur solche Versuche Billigung verdienen, die erstens von einer möglichst korrekten Definition des Schwachbegabten ausgehen, und diesen mit dem Normalschüler und dem Frühreifen der gleichen Altersstufe vergleichen; und die zweitens eine Charakteristik des Schwachen, des Normalen und des frühreifen Schülers in jenem umfassenden Sinne einer möglichst erschöpfenden Angabe psychischer und physischer Grundeigenschaften zu Grunde legen. Es dürfte sich hiebei ganz besonders empfehlen, auch die Anamnese (Vergangenheit) des Individuums inbetracht zu ziehen, denn ein geistig schwacher Knabe, auf welchen bisher schon alle pädagogische Sorgfalt verwendet wurde, verspricht natürlich nicht den gleichen Erfolg von der individuellen Behandlung, wie der Schüler, dessen Defekte von vernachlässigter Erziehung und unglücklichen häuslichen Leben herrühren.

Es ist ferner ganz besonders beachtenswert, dass unter den schwächeren Schülern sehr verschiedenartige Formen und Fälle von körperlich-geistiger Inferiorität vorkommen, deren Aufdeckung nur dem Experiment möglich ist. Es gehören dahin z. B. die Kinder mit konstitutioneller Körperschwäche, die auch in den meisten Fällen von geistiger Inferiorität zu sein scheinen, ferner die exzessiv Ermüdbaren, „bei denen eine hochgradige Abspannung bereits vorhanden sein kann, während bei gleicher Leistung das Gros der Schüler noch frisch ist“*), ferner die Kinder mit neuropatischer Anlage, ferner der charakteristische Pubertätsschwachsinn, der bei sonst gesunden Kindern plötzlich mit der Pubertät auftritt (zuerst von Scholz festgestellt), endlich das geistig abnorme Kind, der Schwachsinnige und der Idiot. Von den praktischen Durchführungen einer Abtrennung der Schwachen dürfen die folgenden am meisten prinzipielles Interesse beanspruchen. Schuldirektor Seyfert in Zwickau hat schon 1890 den Versuch gemacht, die Abtrennung der Schwachen nach bestimmten Grundsätzen auszuführen.**) Er macht dabei die Voraussetzung, dass „die psychologisch richtige Handhabung des Massenunterrichtes umsomehr gesichert ist, je geringer die Unterschiede der geistigen Leistungen sind“; ferner „dass auch die Schwachen bei genauer Berücksichtigung ihres seelischen Zustandes auf eine relativ höhere Stufe gebracht werden können, als im Gemisch mit den Starken.“ Der eigentlichen Trennung hat ein Probejahr vorauszugehen, welches die Scheidung der Schüler vorbereitet; deshalb werden am Ende des dritten Schuljahres die Kinder in 2—3 Gruppen gebracht, der zweiten oder dritten Gruppe werden die zugewiesen, welche voraussichtlich zu den schwachen Schülern gerechnet werden müssen. Die endgiltige Trennung erfolgt dann auf Grund von Beobachtungen, Zeugnissen oder Prüfungen, welche die oben schon erwähnte Definition des Schwachbegabten ermöglichen sollen. Dieser Versuch Seyferts verdient als ein Muster methodischen Vorgehens erwähnt zu werden; dennoch erfüllt er nicht alle Anforderungen, die Charakteristik der Kinder ist insbesondere nach der physischen Seite zu unvollständig. In grösserem Massstabe und von umfassenderen Gesichtspunkten aus, sind einige deutsche und ausländische Schulen vorgegangen. In erster Linie verdient erwähnt zu werden der Amsterdamer Versuch. Im Jahre 1899 wurde in Amsterdam eine

*) Vgl. Brahn, Die Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Zeitschrift für Schulhygiene. 1897. Heft 7/8.

**) Seyfert, Die Organisation der Volksschule u. s. w.

Schule für zurückgebliebene Kinder errichtet. In diese können von den Schuldirektoren der Volksschulen schwach befähigte Kinder überwiesen werden, nachdem über das betreffende Kind von dem Lehrer, welcher es mindestens ein Jahr unterrichtete, eine Tabelle ausgefüllt worden ist. Diese, die „Tabelle A“, wird durch eine zweite, die „Tabelle B“, ergänzt, nach welcher eine besondere ärztliche Kommission das Kind weiter zu begutachten hat. Aus der Tabelle A heben wir hervor Fragen wie die folgenden: „Wie ist das Gedächtnis?“ „Wie ist das Wiedererkennungsvermögen?“ „Kennt das Kind die Farben, wenn nicht alle (!), dann welche?“ „Kann es eine Melodie nachsingen?“ „Wie ist das Temperament?“ „Spricht es gut?“ u. s. w.

Ein Psychologe von Fach sieht auf den ersten Blick, dass hier ein Anfang zu einer psychologischen Diagnose vorliegt, die aber leider gänzlich unsystematisch ist und bei der Allgemeinheit der Fragen und der Planlosigkeit ihrer Auswahl unmöglich zu einem brauchbaren Resultat kommen kann. Ein Psychologe würde z. B. nicht fragen, „wie ist das Gedächtnis?“ er würde die verschiedenen Arten des Gedächtnisses genauer spezialisieren und zugleich die Mittel und Wege der quantitativen Vergleichung der individuellen Gedächtnisleistung angeben. Es würde ferner nicht fragen, „kennt das Kind die Farben?“ Es muss vielmehr nach ganz bestimmt ausgewählten Pigmentfarben die Unterscheidungsfeinheit für Farbentöne, Sättigung und Helligkeit getrennt geprüft werden. Noch planloser und willkürlicher verfährt die Tabelle B. Da wird z. B. sogar gefragt, kann das Kind Farben unterscheiden? Dazu muss ich bemerken, dass ich selbst an den tiefst stehenden Idioten eine leidliche Fähigkeit, Farben zu unterscheiden, beobachtet habe. Solche Fragebogen sind daher vollkommen wertlos, wenn sie nicht irgend eine Massbestimmung der geprüften Fähigkeiten verlangen. Das System der Fragebogen wird auch von Kalischer befolgt, der die verschiedenen Mittel und Wege für die Abtrennung der Schwachen vergleichend erwogen hat.*)

Als charakteristisches Vorgehen von Seiten der Schulpraxis im Sinne des pädagogischen Experimentes mögen endlich einige Vorschläge von Hermann Schiller erwähnt werden.**)

*) Vgl. zu diesen und den folgenden Ausführungen: Medisch Weekblad. Amsterdam, Okt. 1899; S. Kalischer, Was können wir für den Unterricht und die Erziehung unserer schwach begabten und schwachsinnigen Kinder thun? Berlin, 1897. Auch die oben erwähnten Untersuchungen von Schmid-Monnard an der Hilfsschule für Schwachsinnige zu Halle gehören hierher.

**) Schiller, Der Stundenplan. Berlin, Reuther u. Reichardt, 1897.

Schiller stellt sich sehr kritisch zu den Anfängen der experimentellen Pädagogik, doch richtet sich seine Kritik mehr gegen die übertriebenen Forderungen einzelner Autoren, namentlich der Mediziner, als gegen die allgemeine Idee, pädagogische Fragen durch das Experiment zu entscheiden. Diese erkennt er vielmehr als berechtigt an, nur meint er, die Schule selbst müsse solche Versuche in die Hand nehmen, damit das Beobachtungsmaterial auch der Wirklichkeit und den alltäglichen Verhältnissen des Schullebens entspreche. Dies verlangt er „selbst auf die Gefahr hin, dass ihre Versuche an Exaktheit nicht für gleichwertig anerkannt werden". Zur Beobachtung sind nach Schillers Ansicht besonders geeignet: Extemporalien, Memorieraufgaben, Extempore-Übersetzen fremdsprachlicher Schriftsteller, Dispositionen u. s. w. Bei diesen Übungen soll dann zugleich die Geschwindigkeit der Arbeit gemessen werden etwa nach dem Verfahren von Kraepelin. Danach hat Schiller dann einen sehr detaillierten Stundenplan für höhere Schulen entworfen, bei dem auch die Ergebnisse der Ermüdungsmessungen, der Versuche über die Pausenwirkung und anderes mehr verwendet werden. Aber diese Methoden Schillers sind offenbar nur eine abgeschwächte Wiederholung der Versuche von Ebbinghaus, Burgerstein, Friedrich, Höpfner und andern, wobei noch dazu der Kernpunkt aller Experimentalmethoden die quantitative Bestimmung der untersuchten Vorgänge ganz ausser acht gelassen wird.

Das Vorgehen Schillers hat aber eine prinzipielle Bedeutung. Es scheint, dass wir in der That vor der Alternative stehen: entweder strenge Methodik der pädagogischen Arbeitsmessung oder Anpassung an das tägliche Unterrichtsverfahren. Die Zukunft kann erst lehren, ob es gelingen wird, diesen Konflikt zu lösen und die pädagogischen Experimente so einzurichten, dass sie sich dem Verhalten des Schülers und des Lehrers in der Schulstunde möglichst anpassen, ohne doch an Exaktheit der Methode zu verlieren.

Hier dürfte eine neue Aufgabe für den experimentellen Pädagogen gegeben sein: Schulpensa, die der normalen Thätigkeit des Schulkindes möglichst nahe stehen, müssen so ausgearbeitet werden, dass sie zugleich die Kontrolle aller Arbeitsbedingungen, die Messung der Quantität und den zahlenmässigen Vergleich der Qualität der Arbeit gestatten.

Ich habe hiermit ein wenigstens einigermassen vollständiges Bild von den Vorarbeiten und Arbeiten der experimentellen Pädagogik zu geben versucht. Ich möchte nun noch wenigstens ein Arbeits-

programm einer Experimentalpädagogik entwerfen, bei dem ich mich möglichst auf einige massgebende Gesichtspunkte beschränke.

Die nächste und dringendste Aufgabe der experimentellen Pädagogik ist offenbar die, die grosse Masse der bisher zerstreuten Untersuchungen, die bald zu diesem, bald zu jenem Zweck veranstaltet wurden, zu einer einheitlichen Wissenschaft oder wenigstens einem einheitlichen Forschungsgebiet zu sammeln. Was ist nun dazu erforderlich? 1. Die Durchführung aller Untersuchungen unter rein pädagogischen Gesichtspunkten und die gemeinsame Leitung derselben durch Psychologen und Pädagogen. Wir müssten nicht abwarten, ob der Mediziner oder der Statistiker oder irgend eine Staatsbehörde oder gar ein Stadtrat irgend welche pädagogischen Experimente für nötig hält. Dadurch allein wird auch die einseitige Ausbeute der Versuchsergebnisse nach medizinischen oder sonstigen, nicht pädagogischen Gesichtspunkten verhindert. Das ist aber nur erreichbar, wenn wir das psychologische Laboratorium zum Ausgangspunkt der gesamten experimentell-pädagogischen Arbeit machen. In dem psychologischen Laboratorium sind die Methoden und Hilfsmittel entstanden, mit denen die Experimentalpädagogik arbeiten muss. Sie werden auch noch auf lange Zeit die Probierstube des pädagogischen Versuchs bilden müssen. Die Heranziehung der Lehrer zur Mitarbeit und Vorbereitung ist die erste Vorbedingung der zukünftigen Experimentalpädagogik. Aber ebenso sollte 2. der Psychologe herangezogen werden zur Organisation der Schularbeit. Das Urteil des Mediziners in allen Schulangelegenheiten wird heutzutage ebenso überschätzt, wie das des Psychologen unterschätzt wird. Solche Missgriffe, wie sie in den vorhin erwähnten Fragebogen vorhanden sind (die ein direkt falsches Bild von dem geistigen Leben des Kindes geben müssen), würde auch ein Anfänger in der Psychologie nicht begehen. Vor allem aber wird der Mitarbeit des Psychologen mehr Kritik und Behutsamkeit in die praktischen Folgerungen des Schulexperimentes bringen.

Eine zweite unerlässliche Forderung ist die systematische Einreihung der Einzelversuche in einen umfassenden pädagogischen Plan. Wir müssen nicht nur dieses oder jenes Einzelthema stellen, sondern jede Untersuchung hervorgehen lassen aus einem Grundriss einer experimentellen Pädagogik. Es sei mir gestattet, in aller Kürze ein Schema der Grundprobleme dieser Wissenschaft zu entwerfen.

Aus den sämtlichen obigen Ausführungen geht zunächst hervor, dass bei allen experimentell-pädagogischen Untersuchungen bestimmte Grundprobleme immer wiederkehren. Im Mittelpunkte der gesamten

Untersuchungen steht das Studium des Schulkindes, seiner Eigenart, seiner Entwickelung und seiner Arbeit. Die Eigenart des Kindes soll in ihren typischen Unterschieden vom geistig körperlichen Leben des Erwachsenen bis auf die physischen und psychischen Elementareigenschaften verfolgt werden. Die Psychologie der inneren Wahrnehmung scheitert an dieser Aufgabe vollständig, nur eine Forschungsmethode, die wie die experimentelle, in erster Linie mit den objektiven Kennzeichen des inneren Lebens arbeitet, kann eine solche Analyse eines dem geistigen Leben des Erwachsenen unähnlichen Bewusstseins durchführen.

In unmittelbaren Zusammenhange hiermit steht die Untersuchung der kindlichen Entwickelung; sie muss aufgefasst werden als eine allmähliche Annäherung des Kindes an den psychisch-physischen Typus des Erwachsenen, die in ihren charakteristischen Entwickelungsschwankungen durch objektive Merkmale nach geistigen und körperlichen Grundeigenschaften zu kontrollieren ist.

Auf Grund der Entwickelungs- und Jahresschwankungen, können wir eine psycho-physische Beschreibung des durchschnittlichen Normalschülers für jede Altersstufe gewinnen, die wiederum als Norm zur Bestimmung der beiderseitigen Abweichungen, des Frühreifen und des Schwachbegabten dienen kann. Ein Spezialproblem dieser Untersuchungen ist die Feststellung der verschiedenen Arten und Fälle des abnormen Kindes.

Das nächste Hauptproblem, das wiederum mit der allgemeinen Kindescharakteristik noch zusammenhängt, ist die Individualcharakteristik des Kindes. Sie dient als Grundlage für die individuelle Behandlung in der Schule aber auch zugleich als Grundlage für den notwendig von der Schule zu erstrebenden Ausgleich der Begabungsunterschiede.

Aus den beiden vorigen Untersuchungen ergiebt sich als speziellere Aufgabe, die Feststellung der Differenzen des kindlichen Arbeitstypus in seinen Unterschieden von dem des Erwachsenen. Das Kind erreicht (wie uns erst das Experiment zu zeigen beginnt) alle seine psychischen Leistungen auf andere Weise und mit andern psychischen Mitteln als der Erwachsene. Sein Lesen ist buchstabierendes Lesen, das des Erwachsenen ein Erkennen von Gesamtbildern; sein Schreiben ist buchstabierendes Schreiben, das des Erwachsenen eine Folge von Gesamtinnervationen; sein Vorstellen arbeitet mit Individualvorstellungen, das des Erwachsenen mit Worten und Abstraktionen; sein Lernen ist mehr mechanisch-assoziativ, das

der Erwachsenen mehr sinnvolles Lernen u. s. w. Daraus ergiebt sich das weitere Problem: Die allmähliche Überführung des kindlichen Arbeitstypus in den des Erwachsenen. Und mit diesem hängt wieder zusammen die schon öfter berührte Aufgabe, eine Technik und Ökonomie der kindlichen Arbeit zu schaffen; sie fordert wieder als Ergänzung eine Hygiene (Schutz- und Wohllehre) der kindlichen Arbeit.*)

Eine weitere Hauptaufgabe der Experimentalpädagogik liegt in der Ausbildung spezifisch pädagogischer Experimentalmethoden. Diese werden zumteil in einer einfachen Umbildung der psychologischen Experimentalmethoden für pädagogische Zwecke und einer Anpassung an die Schulzwecke zu suchen sein. Das Hauptmaterial zu diesen Experimentalmethoden liefert natürlich die experimentelle Psychologie selbst, insbesondere die Psychophysik; aber Versuche wie die von Kraepelin und seiner Schule und ebenso die Ermüdungsmessungen zeigen, dass die neuen Aufgaben der Pädagogik auch gänzlich neue Arbeitsmethoden mit sich bringen müssen, für welche aus der Psychologie nur noch die allgemeinen Vorschriften über Kontrolle der Bedingungen und Fehlermessung massgebend sind. Zwei Gesichtspunkte sind es, welche die Selbständigkeit und Neuheit der pädagogisch-experimentellen Methoden besonders deutlich machen: 1. dass nicht bloss psychische Vorgänge beim Kinde untersucht werden, sondern kindliche Arbeit; 2. dass wir die kindliche Entwickelung nicht bloss als natürliche, sich selbst überlassene Entwickelung zu verstehen suchen, sondern als eine künstliche Überführung seines psycho-physischen Habitus in den des Erwachsenen, in dem bestimmten durch die Schulumstände vorgeschriebenen Gang und nach den festgesetzten Schulzielen. Unter beiden Gesichtspunkten entstehen der pädagogischen Forschung Aufgaben, die der Psychologie völlig fremd sind.

Eine weitere Gruppe von Aufgaben ist rein praktischer Natur. Ich fasse sie kurz so zusammen: 1. Der Psychologe sollte herangezogen werden zu offiziellen Begutachtungen bei experimentell-pädagogischen Untersuchungen, bei dem Entwurf von Fragebogen oder Prüfungsschematen zur Feststellung der Begabungsunterschiede u. s. w. 2. Die Lehrerkreise, die sich für theoretische Begründung der Pädagogik interessieren, müssten eine Ausbildung in der psychophysischen Ver-

*) Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, dass diese mit der „Schulhygiene“ an sich nichts zu thun hat. Sie betrifft die günstigsten inneren Bedingungen der Arbeit, nicht irgendwelche Einrichtungen der Schule, Klassenzimmer u. s. w.

suchsmethodik erlangen, und Psychologe und Lehrer gemeinsam pädagogische Untersuchungen ausführen. Diese gemeinsame Arbeit des Psychologen und des Lehrers kann uns allein vor den beiden Klippen bewahren, an denen unsere junge Forschung noch zu scheitern droht: vor Experimenten, die nicht auf die Schule anwendbar sind, und vor theoretisch unzulässiger Ausbeutung der Versuchsresultate. Es sollten 3. gewisse pädagogische Fundamentalversuche, wie insbesondere regelmässig wiederkehrende Intelligenzprüfungen der Schulkinder in grösseren Schulbezirken durch Jahre hindurch fortgeführt, ja zu einer ständigen Einrichtung erhoben werden.

Die experimentelle Behandlung pädagogischer Fragen wird endlich von grösster Bedeutung sein für die wissenschaftliche Pädagogik selbst. Der Fortschritt der Wissenschaften liegt, wie man oft bemerkt hat, zum grossen Teil in ihren Methoden, und die Arbeitsmethode der wissenschaftlichen Pädagogik muss eine andere werden, wenn sie nicht in dem geistlosen Schematismus Herbartscher Schlagworte hängen bleiben und sich von ihren gesamten Grenzwissenschaften überholen lassen will. Und wenn wir nur das eine erlangen, dass an Stelle der hundert und tausend Vorschläge zu praktischen Neuerungen — zu denen jeder sich berechtigt glaubt, der etwas Routine und gelegentlich einen „Einfall“ hat — ein systematisches Ausprobieren unter exakter Kontrolle aller Arbeitsbedingungen tritt, so ist schon viel gewonnen. Es ist aber nicht bloss die Forschungsmethode, welche mit der Einführung des Experiments in die wissenschaftliche Pädagogik verändert wird, sondern wir haben eine völlige Umgestaltung der systematischen Pädagogik von dieser Neuerung zu erwarten. Es würde Vermessenheit sein, wenn ich gegenwärtig, wo wir uns noch in den Anfängen der neuen Forschungsweise befinden, diese Behauptung an allen Gebieten der Pädagogik nachweisen wollte, das würde „Zukunftswissenschaft“ werden. Wohl aber lassen sich die Veränderungen an dem Gebäude der Pädagogik bezeichnen, die sich unmittelbar aus der planmässigen Weiterführung des bis jetzt Geschaffenen ergeben müssen. Da ist zuerst eine allgemeine Verschiebung aller pädagogischen Untersuchungen zu erwarten, die Pädagogik wird mehr eine Wissenschaft vom Lernenden als vom Lehrenden werden, denn den Ausgangspunkt aller experimentellen Untersuchungen bildet das lernende und arbeitende Schulkind. Eine zweite Folge wird die veränderte Auffassung der formalen Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung sein. Die gewöhnliche Bestimmung dieser Aufgabe: „die Übung der geistigen und sittlichen Kräfte

des Kindes", erscheint nach den Ergebnissen der experimentellen Prüfung des Kindes zum mindesten als eine schiefe und unzutreffende Bezeichnung. Wenn durch die experimentelle Untersuchung die völlige Andersartigkeit aller physischen Prozesse und insbesondere der geistigen Arbeit des Kindes aufgedeckt wird, sehen wir zugleich, dass es etwas ganz anderes ist, wenn der Erwachsene seine Kräfte „übt", als wenn das Kind sie übt. Der Erwachsene sucht vorhandene Fähigkeiten durch Übung zu vervollkommnen, das Kind hingegen muss teils nicht vorhandene Fähigkeiten erwerben, teils niedere Entwickelungsstufen und unbeholfenere Formen geistiger Arbeit in den verkürzten und einfacheren Arbeitstypus des Erwachsenen umbilden. Die formale Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung muss daher so bezeichnet werden: nicht vorhandene Fähigkeiten des Kindes sollen entwickelt und die Art der kindlichen Arbeitsprozesse muss umgestaltet werden. Eine weitere Neuerung in der wissenschaftlichen Pädagogik liegt schon jetzt auf Grund des pädagogischen Experiments darin vor, dass aus der „Technik und Hygiene der kindlichen Arbeit" ein neuer Zweig der Methodik entsteht. Arbeits- und Lernmethoden des Kindes und die Gesetze des Vergessens und Wiedererlernens haben mindestens dieselbe Bedeutung für die methodische Gestaltung des Unterrichts, wie die logischen Überlegungen über synthetische oder analytische Darstellung und Darbietung der Lehrstoffe. Durch das Experiment allein werden wir ferner die wirklichen „Stufen" der geistigen Aneignung des Kindes nachweisen können.

Ich erörtere endlich am Schluss meiner Ausführungen noch eine Frage, die man vielleicht „an erster Stelle" erwartet hätte, die ich aber mit Absicht verschoben habe, bis der Leser das Arbeitsmaterial unserer Wissenschaft in seinen Grundzügen überblickt. Diese ganze Abhandlung spricht von „experimenteller Pädagogik" als einer besondern, selbständigen Wissenschaft. Sind wir dazu überhaupt berechtigt? In dieser Frage stecken zwei Unterfragen: Ist die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft, und berechtigt die Einführung einer neuen Untersuchungsmethode dazu, dieser Wissenschaft einen neuen Namen zu geben? Die erste Unterfrage muss ich unbedingt bejahen! Die Zweifel an der Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft gehen bekanntlich daraus hervor, dass die pädagogische Forschung sich scheinbar wie keine andere auf Nachbargebiete stützen muss, dass sie sich ihre psychologischen, logischen, ethischen und ästhetischen Grundlagen nicht selbst geben kann, dass die „Lehrstoffe", über deren Behandlung im Unterricht sie Normen aufstellt, allen möglichen Ge-

bieten der Wissenschaft angehören, endlich, dass die Verschiedenartigkeit ihrer eignen Untersuchungen (Kind, Lehrstoffe, Lehrmittel, Schulkunde) eine Einheitlichkeit des Gebietes unmöglich mache. Allein, abgesehen davon, dass andere Wissenschaften in der gleichen Lage sind, deren Selbständigkeit niemand bezweifelt, so muss immer wieder betont werden, dass nicht das Thatsachengebiet eine Wissenschaft macht, sondern der selbständige Gesichtspunkt der Betrachtung der Thatsachen. Nun hat die Pädagogik ihren selbständigen, ihr eigentümlichen Gesichtspunkt, unter dem sie ebensowohl das Kind behandelt, wie die Lehrstoffe und Unterrichtsmittel: es ist der spezifisch pädagogische, auch wohl „pädeutische“ (erzieherische) genannt. Auf Grund dessen betrachtet sie das kindliche Seelenleben unter dem Gesichtspunkt der Arbeit, seine Entwickelung unter dem Gesichtspunkte der künstlich nach vorgeschriebenen Zielen geleiteten Entwickelung; die Lehrstoffe und Lehrmittel behandelt sie nicht im Sinne der betreffenden Gebiete der Wissenschaft, sondern unter dem ihr eigentümlichen Gesichtspunkte, wie sie sich zu Mitteln und Gegenständen des Unterrichts und der Erziehung eignen. Die Pädagogik ist daher eine selbständige Wissenschaft, genau wie etwa die Ästhetik eine selbständige Wissenschaft ist, obgleich deren Thatbestand zugleich von drei bis vier andern Wissenschaften bearbeitet wird. Aber warum sprechen wir von „experimenteller Pädagogik“? Ist es nicht falsch, eine Wissenschaft nach einer Methode zu bezeichnen? Wir thun dies genau aus denselben Gründen, die uns von experimenteller Psychologie sprechen lassen. Wir bezeichnen damit 1. dass hier eine Methode zur Anwendung kommt, die nicht die gewöhnliche und nicht die allein mögliche Methode in einer Geisteswissenschaft ist, während es allerdings überflüssig wäre, einen Zweig der Naturforschung so zu bezeichnen. Es liegt aber noch ein anderer Rechtsgrund für diese Bezeichnung vor. Es ist ungefähr derselbe, der uns auch innerhalb der Naturforschung von „Experimental-Physik“ und -Chemie und theoretischer Physik und -Chemie sprechen lässt. In der Pädagogik — wie in der Psychologie — kennen wir einen theoretischen Teil, der die Ergebnisse der systematischen Untersuchung zusammenfasst und verarbeitet, und einen forschenden Teil, der zu jenem die Kenntnis der Thatsachen hinzufügt. Dieser spezifisch forschende, systematisch die Thatsachen aufsuchende Teil hat sowohl der Psychologie wie der Pädagogik lange Zeit gefehlt, in der Pädagogik fehlt er bis auf die oben geschilderten Anfänge noch heute. Wir wollen also durch diese Bezeichnung betonen, dass die wissen-

schaftliche Pädagogik einen speziell der Thatsachenforschung (mit den Mitteln experimenteller Methodik) gewidmeten Teil besitzen muss, auf dem sich das System von Normen und Regeln für den Erzieher als auf seinem Rechtsgrunde aufbaut. Es ist also nicht bloss ein neues methodisches Hilfsmittel, das mit dem Experiment der Pädagogik erschlossen wird, sondern ein neues Arbeitsgebiet, ein neuer Teil der Wissenschaft, dessen Bearbeitung bisher dem Zufall oder dem individuellen Belieben überlassen blieb. Aber dieser Unterbau wird auch das Ansehen des gesamten Oberbaus verändern! Man erwarte freilich nicht mit einem Schlage eine Reform der Pädagogik von der Anwendung der experimentellen Methoden! Je tiefer diese Neuerung in die Pädagogik eingreifen soll, um so langsamer muss sie sich vollziehen. Und wenn wir nur mittelst der neuen Arbeitsweise die bisher zersplitterten Kräfte zu gemeinsamer Arbeit einigen können, so ist das Gelingen des Werkes gesichert.*)

*) Leider sind im 4. Abschnitt obiger Arbeit (Aprilheft) einige sinnentstellende Druckfehler unberichtigt geblieben. So muss es auf S. 215, Z. 1 v. o., statt „psychologischen Massmethoden" heissen: „psychophysischen M.", — S. 216, Z. 8 v. u., statt „Reproduktionsfähigkeit": „Reproduktionsgeschwindigkeit", — S. 218, Fussnote, muss den aufgeführten Schriften angefügt werden: W. Ament, Die Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899, — S. 220, Z. 3 v. o., statt „Beantwortung": „Behandlung". — S. 222, Z. 14 v. u., statt „Schreiben": „Lesen".

Robert Owen.

Ein Beitrag zur Geschichte der Sozialpädagogik.

*Von **Heinrich Schulz.***

(Schluss.)

III.

Robert Owen als Sozialpädagoge.

Wenn wir im Nachfolgenden den Versuch machen, die Ideen Owens, soweit sie besonderes Interesse für die sozialpädagogischen Bestrebungen der Gegenwart haben, im Zusammenhange darzustellen, so beschränken wir uns dabei auf eine Schrift Owens,*) die uns seine Ansichten am unmittelbarsten wiederzugeben scheint. Sie ist noch unter dem ersten frischen Eindrucke seiner reformerischen Wirksamkeit, als er sich noch nicht in praktische Versuche und Einzelheiten zu sehr verloren hatte, entstanden und zwar aus der Zusammenfassung von vier einzelnen Aufsätzen und einem Aufruf, die nach der Vorrede 1812 erschienen sind, um die Öffentlichkeit gewissermassen auf seine neuen Ansichten und Pläne vorzubereiten. Die Aufsätze wurden, wie Owen mit einem gewissen Selbstbewusstsein betont, sowohl von der eigenen englischen Regierung unter Lord Liverpool wie auch von den Regierungen Europas und Amerikas, denen sie durch die englische mitgeteilt worden waren, ausserordentlich gut aufgenommen. Sie enthalten „den Umriss der Grundsätze und des Systems, für deren Annahme seitens der Regierungen und Völker ich seitdem eingetreten bin, da es das einzige grundsätzliche und praktische System ist, das Eintracht, Tugend, Wissen und Glückseligkeit innerhalb des menschlichen Geschlechts einführen und aufrechterhalten kann.“ So schreibt Owen 1840 in der Vorrede, also fast dreissig Jahre nach der ersten Veröffentlichung der Aufsätze, was in Verbindung mit der Thatsache, dass er sie damals noch einmal fast ohne Änderung neu herausgab, wohl deutlich genug beweist, wie sehr sie den Kern seines Strebens und Wollens wiedergeben. Eine deutsche Übersetzung ist uns nicht zu Gesicht gekommen, sodass wir nach dem englischen Original citieren.**)

*) Essays on the formation of the human character. By Robert Owen. The latest edition, revised by the author and printed with his authority. By B. D. Cousins. London, 1840.

**) Mit Ausnahme der Einleitungen und Übergänge, wie sie durch die notwendigen Kürzungen und gelegentlichen Umstellungen bedingt wurden, ist stets Owens Ausdrucksweise durch möglichst wortgetreue Übersetzung beizubehalten versucht worden. Der Verfasser hat deshalb auf eine genaue jedesmalige Kennzeichnung der

Wie ein roter Faden zieht sich durch alle Reden und Schriften Owens ein psychologischer Grundgedanke, den er auch seinen ganzen Bestrebungen zu Grunde legt: dass der Mensch nicht für seinen eignen Charakter verantwortlich gemacht werden könne, denn der Charakter sei ein Produkt der Umstände. So setzt er denn auch gleich dem ersten Aufsatze den Satz als Motto an die Spitze, dass jeder beliebige Charakter, von dem besten bis zu dem schlechtesten, von dem unwissendsten bis zu dem erleuchtetsten, irgend einem Gemeinwesen, sogar der weiten Welt überlassen werden kann, wenn geeignete Massnahmen, die in der Hauptsache unter der Machtbefugnis und unter der Aufsicht derjenigen stehen, die Einfluss auf die Angelegenheiten der Menschen haben, auf ihn Anwendung finden. Nach diesem Grundsatz wird aber gegenwärtig seitens der Regierungen nicht verfahren. Man überlässt es vielmehr den Charakteren der nahezu drei Viertel der britischen Bevölkerung betragenden Armen, sich ohne Führung zu bilden, sodass sie in vielen Fällen direkt auf die Bahn des verabscheuungswürdigsten Lasters und Elends getrieben werden. Von solchen Unglücklichen verlangt man, dass sie gewisse Grundsätze als untrüglich wahr anerkennen sollen, während sie doch handeln müssen, als wären sie grundfalsch. Dadurch wird die Welt mit Thorheiten und Ungereimtheiten angefüllt und eine Gesellschaft herangebildet, die bis in alle Verzweigungen ein Durcheinander von Gegensätzen und von Unaufrichtigkeit darbietet. Die bequeme Ausrede, dass das Übel schon zu gross geworden sei, um seiner Herr zu werden, ist nicht stichhaltig, denn sie würde zu beklagenswerten Konsequenzen führen; es giebt für die gesetzgebenden Körperschaften keine schönere Aufgabe als die Lösung dieser Frage.

Owen beruft sich auf seine mehr als zwanzigjährigen Erfahrungen und betont, dass er seine Ansichten von den gelehrtesten und berufensten Männer der Gegenwart habe prüfen lassen, die auch ihre Richtigkeit bestätigt hätten. Deshalb bittet er um ihre ausgedehnte Diskussion im Namen der Menschlichkeit, im Namen seiner Nebenmenschen. Millionen von ihnen erdulden Leiden, die, wenn sie bekannt wären, die Herrschenden zu dem Ausrufe veranlassen würden: „Können solche Dinge existieren, ohne dass wir sie kennen!“ Aber sie existieren und selbst die herzzerreissendsten Schilderungen, welche der Öffentlichkeit während der Diskussion über die Negersklaverei bekannt wurden, weisen nicht mehr betrübende Bilder auf, als die, welche sich in den verschiedenen Teilen der Welt täglich aus der Ungerechtigkeit der Gesellschaft gegen sich selbst, aus der Unaufmerksamkeit der Menschheit gegen die sie umgebenden Umstände und aus dem Mangel an einer genauen Kenntnis der menschlichen Natur bei den Regierenden ergaben. Wenn diese Zustände nicht in einem fast unglaublichen Masse existierten, würde es nicht nötig sein, für das so selbstverständliche Prinzip zu kämpfen, dass man den Kindern irgend eine Sprache, irgend eine Gesinnung, irgend einen Glauben, irgend welche körperliche Eigenschaften und Fähigkeiten anerziehen kann, soweit sie nicht der menschlichen Natur zuwiderlaufen, für ein Prinzip, das mit der Zuverlässigkeit eines Natur-

---

einzelnen Citate schon im Interesse der zusammenhängenden Darstellung verzichtet. Überdies soll der Aufsatz auch in der Hauptsache nur eine Anregung zur weiteren selbständigen Erforschung Owens und keine textkritisch unanfechtbare, philologische Studie sein.

gesetzes geleitet werden kann und allmählich alle Übel, die jetzt die Menschlichkeit heimsuchen, zu beseitigen imstande ist. Anstatt die Verbrechen zu bestrafen, nachdem man erst dem menschlichen Charakter gestattet hat, sich auf die Verübung von Verbrechen hin zu entwickeln, wird man in Zukunft bei Anwendung von diesem Grundsatz Massnahmen ergreifen, durch die dem Begehen der Verbrechen vorgebeugt wird.*) Nur einen natürlichen Beweggrund giebt es für das gute Handeln des Menschen: seine eigene Glückseligkeit, die er nur erreicht, wenn er gleichzeitig die Glückseligkeit der Gemeinschaft fördert. Das persönliche Glück des Menschen kann nur steigen oder sich vertiefen in dem Masse, als er sich bemüht, das Glück aller Nebenmenschen zu steigern und zu vertiefen.

Die privilegierten Klassen können deshalb nichts Vernünftigeres thun, als sich aufrichtig mit denen zu verbinden, die ihnen nicht ein Jota von ihren jetzigen Vorrechten rauben wollen und deren erster und letzter Wunsch darin besteht, ohne Revolution, ohne Bürgerkrieg und Blutvergiessen, ja sogar ohne dass jemand in seinem gewöhnlichen Leben gestört wird, das besondere Glück jener Klasse ebenso zu vervollkommnen wie das allgemeine Glück der Gesellschaft. Das wird erreicht, wenn die herrschenden Mächte aller Länder vernünftige Pläne für die Erziehung und allgemeine Bildung des Charakters ihrer Unterthanen ausarbeiten. Diese Pläne müssen so sein, dass sie die Kinder von ihrer frühesten Kindheit an zu guten Gewohnheiten (habits) jedweder Art erziehen (wodurch sie vor der Aneignung trügerischer und falscher bewahrt bleiben). Sie müssen ferner hernach vernünftig erzogen und ihre Thätigkeit muss auf einen nützlichen Zweck gerichtet werden. Solche Gewohnheiten und solche Erziehung wird sie mit dem lebhaften und heissen Verlangen erfüllen, das Glück eines jeden, ohne Rücksicht auf eine Sekte, oder eine Partei, oder eines Landes, oder eines Klimas zu fördern. Dann werden sie mit den geringstmöglichen Ausnahmen geistige und körperliche Gesundheit verbürgen, denn das menschliche Glück kann nur auf der Grundlage eines gesunden Körpers und eines ruhigen Gemütes errichtet werden.

Dem etwaigen Einwand, dass das alles in der Theorie sehr schön sei, dass es aber nur Schwärmer für ausführbar halten können, begegnet Owen mit dem Hinweis, dass diese Grundsätze schon mit grösstem Erfolg in die Wirklichkeit umgesetzt seien, nämlich in New-Lanark (seiner eigenen Schöpfung), ferner in der Armenkolonie in Fredericksord und in München in Bayern (? D. V.).

In dem zweiten Aufsatz versucht Owen, im Gegensatz zu dem mehr die allgemeineren Prinzipien entwickelnden ersten, die Vorteile zu zeigen, die aus

---

*) Die hier zum Ausdruck gelangende speziellere Ansicht über die Herkunft der Verbrechen findet eine so wirksame Unterstützung durch einen bekannten und tüchtigen Pädagogen der Vierzigerjahre, dass sich ihre Wiedergabe rechtfertigt. Sause schreibt in seiner „Lehre von der öffentlichen Erziehung“ (Halle, 1841, § 332): „Tugendhelden und gründliche Bösewichter besitzen von Natur einerlei Anlage, nämlich gleiche Befähigung zu kräftigem Handeln. Bisher haben meist äussere Umstände darüber entschieden, ob der thatkräftige Geist ein tugendhafter Mann oder ein Bösewicht werden soll. Wieviel bleibt dem Staate noch zu thun übrig, falls er es mit der Erziehung seiner Bürger ernstlich meint!“

der Umsetzung jener Prinzipien in die Praxis erzielt werden können. Er legt hierbei seine eigenen in New-Lanark gemachten Erfahrungen zu Grunde.

Als eine der nächsten und wichtigsten Wohlthaten, die sich aus der praktischen Durchführung jener Prinzipien ergeben, betrachtet er die dadurch in den Menschen wachgerufene Nächstenliebe und Toleranz. Sie muss sich von selbst einstellen bei jedem Menschen, der klar begriffen hat, dass in allen Teilen der Welt die Kinder an Eigenschaften und Gefühlen (habits and sentiments) ihren Eltern und Erziehern stets ähnlich waren, sind und sein werden, abgesehen von den Änderungen, denen sie durch besondere Umstände und durch die jedem Individuum eigentümliche Organisation unterworfen sind. Denn da keine der für die Charakterbildung bestimmenden Ursachen in der Macht des Kindes stehen, können diese auch nicht — was für absurde Gründe auch immer für die gegenteilige Behauptung angeführt werden mögen — für die Gefühle und Eigenschaften, die sie besitzen, verantwortlich gemacht werden. Es fehlt somit jeglicher Grund, und schon die Kinder werden das einsehen, jemandem zu zürnen wegen Eigenschaften, deren Annahme der Betreffende als ein passives Wesen während der Heranbildung seines Charakters garnicht verhindern konnte. Derart sind die Einflüsse, die diese Prinzipien auf jedes darin erzogene Kind ausüben werden. Statt Ärger oder Missvergnügen wird es Bedauern und Mitleiden für diejenigen empfinden, die Eigenschaften und Gefühle besitzen, die ihm für sein eigenes Wohlbehagen und für seine eigene Glückseligkeit nachteilig erscheinen; und das wird bei ihm den Wunsch erzeugen, die Ursachen derartigen Elends hinwegzuräumen, damit auch seine eigenen Gefühle des Bedauerns und Mitleidens wieder verschwinden.

Owen geht dann dazu über, die Gründung der Kolonie New-Lanark und ihre Geschichte darzustellen. Mr. Dale, sein Vorgänger, hatte die Baumwollspinnerei im Jahre 1784 gegründet, als diese Industrie im Norden des Reichs erst eingeführt wurde. Nur die mechanische Kraft der Wasserfälle des Clyde hatte ihn bewogen, sich in dem sonst sehr ungünstigen Schottland anzusiedeln. Es fehlte nämlich an Arbeitern, denn die schottischen Bauern sahen mit Verachtung auf die Zumutung herab, Tag für Tag in der Baumwollspinnerei zu arbeiten.*) Obwohl Dale Häuser erbaute und sie zu sehr billigen Preisen den bei ihm arbeitenden Familien überliess, fanden sich bei der allgemeinen Abneigung gegen diese Beschäftigung nur arbeitslose, von Freunden verlassene und an Charakter zweifelhafte Personen zu einem Versuche willig. Deshalb griff Dale zu einem andern damals beliebten Mittel, nämlich: Kinder aus den öffentlichen Armenhäusern zu beschäftigen. Zu diesem Zwecke wurde ein grosses Haus errichtet, das schliesslich über 500, hauptsächlich den Arbeits- und Armenhäusern Edinburghs entnommene Kinder enthielt. Diese waren zu ernähren, zu kleiden und zu erziehen, was seitens Dales mit unermüdlichem Wohlwollen geschah.

Es ist kaum nötig zu betonen, dass sich unter solchen Verhältnissen die Arbeitergemeinde zu einer höchst nichtswürdigen Gemeinde entwickelte. Für die Kinder war zwar gesorgt durch behagliche und gesunde Räume, reichliches Essen, nette Kleidung, ärztliche Aufsicht und die besten Lehrer, die zu erlangen

*) Siehe das Citat aus Marx im ersten Teil.

waren. Aber um für diese Aufwendungen die Kosten zu decken und ausserdem dem Gesamtunternehmen nützlich zu sein, war es unbedingt notwendig, dass die Kinder von 6 Uhr morgens bis 7 Uhr abends in der Baumwollspinnerei beschäftigt wurden und zwar im Sommer wie im Winter; und nach der Arbeitszeit begann erst ihr Unterricht. Dazu kam, dass die Leiter der öffentlichen Armenanstalten aus falscher Sparsamkeit nur dann die Kinder an Baumwollspinnereien abgaben, wenn sie schon im Alter von 6, 7 und 8 Jahren angenommen wurden.*) So musste Mr. Dale entweder die Kinder in so zartem Alter beschäftigen oder die Fabrik eingehen lassen.

Es ist nicht zu erwarten, dass so junge Kinder mit den einzigen Unterbrechungen der Mahlzeiten von 6 Uhr morgens bis 7 Uhr abends in fortwährender Thätigkeit in einer Spinnerei auf den Beinen bleiben und hernach noch Fortschritte im Unterrichte machen können. Die Folge war, dass manche von ihnen körperliche oder geistige Zwerge und Krüppel wurden.*) Die Arbeit bei Tag und bei Nacht wurde ihnen so lästig, dass sie schaarenweis davonliefen oder ungeduldig das Ende ihrer 7—9jährigen Lehrzeit abwarteten, und dann im Alter von 13—15 Jahren nach Glasgow oder Edinburgh eilten, um dort grösstenteils zu verkommen. Wenn das ein wahres nicht übertriebenes Bild von den Lehrlingsverhältnissen unter unserem Fabriksystem ist, so fragt Owen, noch dazu bei den besten und humansten Einrichtungen, wie muss es da erst unter den schlimmsten Verhältnissen aussehen?

Unter diesen Zuständen übernahm Owen selbst den Betrieb. Zwei Jahre vergingen, ohne dass Owen die Arbeiter von der Aufrichtigkeit seines Willens zu überzeugen vermochte, aber auch ohne dass er die Geduld und das Vertrauen auf den schliesslichen Erfolg verlor. Langsam und vorsichtig näherte man sich ihm endlich und in demselben Masse setzte er seine Pläne in die That um.

Das System, Kinder aus öffentlichen Armenanstalten zu beziehen, wurde abgeschafft, beständige Ansiedler mit grossen Familien wurden statt dessen herangezogen. Die Praxis, die Kinder im Alter von 6, 7 und 8 Jahren in den Spinnereien zu beschäftigen, hörte auf, statt dessen wies man die Eltern an, bis zum 10. Lebensjahre ausschliesslich für ihre Gesundheit und Erziehung thätig zu sein. Allerdings hält Owen auch das 10. Lebensjahr noch für zu früh, um Kinder in stetiger Thätigkeit von 6 Uhr morgens bis 7 Uhr abends in Fabriken zu beschäftigen. Weit besser würde es sowohl für die Kinder wie für die Eltern wie für die Gesellschaft sein, wenn die Kinder nicht vor dem zwölften Lebensjahr, nachdem ihre Erziehung beendigt und ihr Körper besser die von ihm verlangte Erschöpfung und Anspannung ertragen kann, beschäftigt werden dürften. Die Kinder wurden 5 Jahre lang, vom 5. bis zum 10. Lebensjahre in der Dorfschule im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet, ohne dass es ihren Eltern Kosten verursachte. Alle modernen Verbesserungen des Schulwesens wurden eingeführt, sodass sie schliesslich wohlausgerüstet zu einer regelmässigen Beschäftigung übergehen konnten. Dabei machte ihnen der Unterricht soviel Freude, dass sie begieriger auf den Anfang als auf den Schluss der Schulzeit waren.

*) Vergleiche die entsprechenden Ausführungen im ersten Teil.

Durch Fürsorge für die häuslichen Verhältnisse seiner Arbeiter, durch Errichtung einer Art von Konsumverein gelang es Owen schliesslich, alle anfängliche Erbitterung und Opposition ins Gegenteil, in Vertrauen und Achtung umzuwandeln, wobei sein Unternehmerprofit, wie er besonders betont, natürlich auch nur stieg.

Deshalb tritt er zum Schluss des Aufsatzes noch einmal lebhaft für seinen Plan eines nationalen, wohlgeordneten, niemand ausschliessenden Systems für die Bildung des Charakters und allgemeine Übung der unteren Schichten ein. Erzieht jedwede Bevölkerung vernünftig und sie wird vernünftig sein; rüstet die so erzogenen mit rechtschaffenen und nützlichen Fähigkeiten aus und dadurch wird unehrlichen und schimpflichen Beschäftigungen der Boden entzogen. Der nationale Plan für die Bildung des Charakters soll alle modernen Verbesserungen der Erziehung einschliessen, ohne Rücksicht auf das System irgend einer einzelnen Person, und kein Kind, woher es auch immer komme, darf ausgeschlossen sein. Jede Beeinträchtigung dieser Art bedeutet einen Akt der Intoleranz und Ungerechtigkeit gegenüber den Ausgeschlossenen und ist ein Schimpf für die menschliche Gesellschaft.

Für die Minister und Parlamente giebt es keine wichtigere Frage als die der Bildung des Charakters und damit des Wohlergehens eines jeden Individuums im Staate; und lassen sie, trotzdem sie von der Richtigkeit unserer Grundsätze überzeugt sind, noch ein Jahr dahingehen, in dem der Strom des Verbrechens das Kind ergreift, das in zehn, zwanzig oder dreissig Jahren den Tod dafür erleiden muss, dass es einst unter Verbrechen grossgezogen wurde, so sind sie, die Mitglieder des Parlaments und der Gesetzgebung, eher vor den Gesetzen zu strenger Verantwortung zu ziehen, als der arme und unbeschützte Verbrecher.

Zwischen den zweiten und dritten Aufsatz hat Owen einen damals von ihm veröffentlichten „Aufruf an die Leiter von Fabriken, sowie überhaupt an alle Personen, die durch Beschäftigung einer grösseren Anzahl von Leuten die Mittel in der Hand haben, auf deren Eigenschaften und Gefühle einzuwirken,“ eingeschoben. Der Aufruf ist insofern interessant, als er zeigt, wie klug Owen den Ton zu treffen wusste, um auf die kühlen Geschäftsleute und Fabrikanten mit seinen Plänen Eindruck zu machen. Er mässigt seine Ausdrucksweise, verzichtet auf die allgemeinen Reflexionen und rückt besonders solche aus seinen Ansichten entspringende Vorteile in den Vordergrund, die den Kapitalisten gefallen müssen: Erhöhung der Profitrate, Verminderung des geschäftlichen Risikos. Und um von vornherein allen Verdacht gegen seine Person zu zerstreuen, führt er sich mit den Worten ein: „Gleich Euch bin ich ein Fabrikant des pekuniären Profits halber.“ Ferner betont er gegen Anfang ausdrücklich, dass er in seinem Betriebe sowohl die Bevölkerung wie die Maschinen und wie jeden andern Teil des Etablissements zusammen als einen aus vielen Teilen zusammengesetzten Organismus betrachte, den er so zu behandeln für seine Pflicht und für seine Interesse halte, dass jede Hand, jede Feder, jeder Hebel und jedes Spinnrad möglichst wirksam zusammenarbeite, um dem Besitzer den grössten pekuniären Gewinn zu verschaffen. Er nennt die Arbeiter in den Betrieben beseelte Maschinen, für die es noch wichtiger sei, dass sie in sauberem, reinlichem

Zustande erhalten und ausreichend genährt und ausgestattet würden, als man dies bei den unbeseelten Maschinen für notwendig halte.

Seit der allgemeinen Einführung unbeseelter Maschinen in die britischen Fabriken ist der Mensch mit wenigen Ausnahmen als eine zweite untergeordnete Maschine behandelt worden; und weit mehr Aufmerksamkeit hat man darauf verwendet, das rohe Material des Holzes und Metalls als das des Körpers und Geistes zu verbessern. Aber schenkt dem Gegenstande nur das nötige Nachdenken, so werdet Ihr finden, dass der Mensch auch als Instrument für die Schaffung von Reichtum, noch stark verbessert werden kann. Hier ist eine Aufgabe die wirklich unsere Aufmerksamkeit erfordert, und anstatt, dass Sie alle ihre Thätigkeit auf die Erfindung von Verbesserungen des unbeseelten Mechanismus verwenden, lenken Sie Ihre Gedanken, teilweise wenigstens, darauf, wie das wertvollere Material des Körpers und Geistes in bessere Verbindung zu bringen ist, da es bei einem klug angelegten Versuch der fortschreitenden Verbesserung fähig erfunden werden wird.*)

Der dritte Aufsatz ist der pädagogisch wertvollste, denn während Owen im zweiten mehr negativ verfährt, und die Beseitigung früherer schlechter Gewohnheiten in New-Lanark, oder wie er sich ausdrückt, das Wiedergutmachen dessen, was die Gesellschaft bisher aus Unwissenheit gesündigt hat, darstellt, schildert er im dritten seine positiven sozialen und pädagogischen Massnahmen.

Zu diesem Zwecke wurde zunächst ein grosses Gebäude, New-Institution genannt, im Centrum der Kolonie innerhalb eines umfriedeten Flächenraumes errichtet. Letzterer sollte ein Spielplatz für die Kinder der Anwohner von der Zeit an, dass sie laufen können, bis dahin, dass sie in die Schule eintreten, sein. Denn es ist denen, die die Kinder aufmerksam beobachtet haben, bekannt, dass vieles Gute wie Böse von dem Kind in einer sehr frühen Periode seines Lebens erworben wird, dass sich vieles bei ihm an Temperament und Gesinnung richtig oder falsch bildet, bevor es das zweite Lebensjahr erreicht; und dass viele vor vollendetem zwölften oder gar sechsten Monat des Lebens empfangene Eindrücke dauernd haften bleiben. Die Kinder, die in diesen ersten Zeiten ihres Lebens garnicht oder falsch erzogen werden, leiden deshalb wesentlich Nachteil in der Bildung ihres Charakters. Diesen Übeln, denen gerade die Kinder der armen und arbeitenden Klassen ausgesetzt sind, wurde durch Einrichtung des Spielplatzes vorgebeugt. Hier wurden die Kinder, sobald sie allein gehen konnten, aufgenommen und durch zuverlässige Personen beaufsichtigt.**)

Da das Glück des Menschen in der Hauptsache von seinen eignen Ansichten und Eigenschaften sowie von denen seiner Umgebung abhängt, und da viele Gefühle und Eigenschaften allen Kindern anerzogen werden können, ist es von vornehmster Wichtigkeit, dass ihnen solche anerzogen werden, die zu ihrem Glücke beitragen können. Jedem Kind wird deshalb bei seinem ersten Eintritt in den Spielplatz in einer ihm verständlichen Sprache

*) Was für grauenhafte Zustände in der Kinderausbeutung müssen damals geherrscht haben, wenn selbst ein solcher Menschenfreund wie Owen diese letztere Forderung für das ideale Höchstmass hält.

**) Owen scheint hierbei den Arbeitsunterricht im Auge zu haben.

gesagt, dass es niemals seine Spielkameraden zu verletzen, sondern im Gegenteil sich alle Mühe zu geben hat, sie glücklich zu machen. Diese einfache Regel, wenn sie in ihrer ganzen Tragweite begriffen wird, wird in Verbindung mit den Charaktereigenschaften, die ihre frühzeitige praktische Ausübung hervorruft, vorausgesetzt, dass kein entgegengesetztes Prinzip das jugendliche Gemüt vergewaltigt, mit Erfolg viele Irrtümer von heute und viel Elend beseitigen. Notwendig ist allerdings, dass die die Aufsicht führenden Personen jedes Abweichen von dieser einfachen Regel verhindern. Die älteren Kinder werden, nachdem sie ihre grossen Vorzüge erkannt, durch ihr Beispiel bald ihre praktische Durchführung auch bei den Neuankömmlingen fördern; und die Gewohnheit, die die Kinder schon in dieser frühen Periode ihres Lebens durch fortwährende Beachtung der Regel erwerben, wird sich bei ihnen festsetzen und schliesslich zu einer natürlichen Eigenschaft werden.

Das Kind wird durch den Spielplatz ferner der falschen Behandlung der noch unerzogenen und ununterrichteten Eltern entzogen und letztere werden wieder des Zeitverlustes, der Sorge und Bangigkeit, die die Wartung der Kinder bis zur Schulzeit mit sich bringt, enthoben. Das Kind befindet sich in sicherer Obhut, wo es in Gemeinschaft mit seinen zukünftigen Schulkameraden und Gefährten die besten Gewohnheiten und Lebensgrundsätze lernen wird, während es zu den Mahlzeiten und nachts in den liebevollen Schutz der Eltern zurückkehrt; die gegenseitige Liebe wird durch die zeitweilige Trennung vermutlich nur gehoben. Der Spielplatz ist ferner auch ein Treffpunkt für die Kinder vom 5. bis zum 10. Jahre vor und nach der Schulzeit, ferner dient er als Exerzierplatz; ein überdachter Raum bietet bei schlechtem Wetter Schutz.

Wären alle Menschen schon vernünftig erzogen, so würde ein Exerzierplatz als Vorbereitung für die Kunst des Krieges überflüssig sein. Da aber die Menschen von Kindheit an zu unvernünftigem Handeln und Denken erzogen werden, zur Nährung feindseliger Gefühle, und es für ihre Pflicht erachten, mit jenen Menschen Krieg zu beginnen, die in Gefühlen und Eigenschaften von ihnen abweichen, so müssen selbst die Vernünftigsten im Interesse ihrer persönlichen Sicherheit die Mittel einer Verteidigung erlernen, um Handlungen unvernünftiger Wesen zurückzuweisen und den Frieden aufrecht zu erhalten. Um diesen Zweck bis zur äussersten durchführbaren Grenze ohne grosse Beschwerlichkeit zu erreichen, ist jedes männliche Mitglied der Gesellschaft darüber zu belehren, wie es seine Gemeinde bei einem Angriff zu verteidigen hat. Es sind deshalb schon die Knaben im Gebrauche der Waffen und in der Kriegskunst zu unterweisen. Diese Übungen werden bei verständiger Leitung wesentlich zur Stärkung der körperlichen Gesundheit und der geistigen Kräfte der Knaben beitragen, ihnen aufrechte, straffe Haltung, Aufmerksamkeit, Schnelligkeit und Ordnungssinn angewöhnen. Sie haben indessen diese Übungen als eine Kunst zu betrachten, die durch die Thorheit (insanity) einzelner ihrer Nebenmenschen notwendig wurde, die deshalb nur anzuwenden ist, um Gewaltthaten solcher Thoren zurückzuweisen, wobei mit der geringst möglichen Schärfe vorzugehen ist. So vermag man

*) Owen begegnet sich hier mit Fröbel.

fast die ganzen bisherigen Ausgaben und Unbequemlichkeiten des Militärs zu beseitigen und doch zugleich eine Macht zu schaffen, die an Zahl, Disziplin und Grundsätzen für die Zwecke der Verteidigung dem heutigen Militär unendlich überlegen sein würde, die dabei im Falle der Not immer bereit ist und doch den Verlust spart, den die Gemeinde gegenwärtig durch das stehende Heer an tüchtigen Arbeitskräften erleidet. Die Unkosten, die durch diesen einfachen Ausweg erspart werden, dürften mehr als ausreichend sein, um all die armen und arbeitenden Leute des Reichs zu erziehen.

Die Zeit, während welcher die Kinder der Disziplin des Spielplatzes und der Schule unterstehen, bietet alle nur wünschenswerten Gelegenheiten, Gefühle und Eigenschaften*), die auf die Wohlfahrt des Einzelnen wie der Gesamtheit gerichtet sind, wachzurufen, zu pflegen und zu befestigen. Deshalb wird die Regel, die schon den zweijährigen Kindern, wenn sie auf den Spielplatz kamen, eingeschärft wurde, sich nämlich zu bemühen, ihre Spielkameraden glücklich zu machen, bei dem Eintritt des fünfjährigen Kindes in die Schule wiederholt und bekräftigt; und die erste Pflicht des Lehrers besteht darin, seinen Schülern die Fähigkeit, stets nach diesem Grundsatz zu handeln, beizubringen. Ausser in diesem Grundgedanken und seiner Nutzanwendung werden die Knaben und Mädchen dahin unterrichtet, gut zu lesen, und auch zu verstehen, was sie lesen; flott und gut leserlich zu schreiben; sowie die Elemente des Rechnens richtig zu lernen, sodass sie sie mit Leichtigkeit zu gebrauchen vermögen. Die Mädchen werden noch unterrichtet im Nähen, Zuschneiden und Herstellen nützlicher häuslicher Kleider; nachdem sie hierin genügend Kenntnis erworben haben, besuchen sie die gemeinsamen Küchen und Speiseräume, um nahrhafte Speisen sparsam bereiten und ein Haus nett und freundlich einzurichten und in Stand halten zu lernen.**)

Die Kinder sollen gut lesen und auch verstehen, was sie lesen; denn in vielen heutigen Schulen werden die Kinden der armen und arbeitenden Klasse nicht so erzogen, dass sie verstehen, was sie lesen; deshalb ist die Zeit, die auf solchen Scheinunterricht verwendet wird, verloren; in andern Schulen werden die Kinder dank der Unwissenheit ihrer Lehrer gewöhnt, zu glauben, ohne nachzudenken, sodass sie niemals ein korrektes Denken lernen und ihr junger Geist für klaren, einfachen und rationellen Unterricht unbrauchbar gemacht wird. Die jetzt für den Leseunterricht gebräuchlichen Lehrbücher belehren sie über alles mögliche, nur nicht über das, was sie in ihrem Alter lernen müssten. Kann ein Mensch, der sich im vollen Besitze seiner geistigen

*) „Habits and sentiments" kehrt stets wieder.

**) Wenn Owen gegenüber diesem Arbeitsunterricht der Mädchen von keinem entsprechenden Arbeitsunterricht der Knaben spricht, so muss man inbetracht ziehen, dass in den von ihm dargestellten Verhältnissen die Knaben bereits mit dem zehnten Lebensjahr in die Fabrik eintraten und hier ausschliesslich beruflich herangebildet wurden. Ein besonderer Arbeitsunterricht für Knaben erübrigte sich unter solchen Verhältnissen. Aber man darf Owen ohne weiteres unterstellen, dass er bei längerer Schulzeit, ebenso wie andere spätere Vorkämpfer des sozialen Gedankens, den erziehenden Wert der Arbeit als wichtigen Faktor mit in Rechnung gestellt hätte, empfiehlt er doch in seinem Aufrufe an die Fabrikanten seine erzieherischen Reformen gerade mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines besseren Zusammenarbeitens des geistigen und körperlichen Materials.

Kräfte befindet, sich ein Urteil über irgend eine Sache bilden, bevor er alle darauf bezüglichen Thatsachen gesammelt hat? Ist dies nicht für jetzt und für die Zukunft der einzige Weg, um zum Wissen zu gelangen? Dann müssen aber auch die Kinder nach denselben Grundsätzen erzogen werden. Sie sollten zuerst in dem Erkennen von Thatsachen geübt werden, und zwar ist mit dem ihrem jugendlichen Verstande am nächsten liegenden zu beginnen, und von hier aus allmählich fortzuschreiten bis zu den nützlichsten und notwendigsten, die die betreffenden Individuen in den verschiedenen Stellungen des Lebens, in die sie gelangen, kennen müssen; und auf alle Fälle sollten die Kinder imstande sein, eine ihren jeweiligen geistigen Kräften entsprechende klare Beschreibung jeder Thatsache wiedergeben zu können.*)

Sobald der jugendliche Geist in gehöriger Weise für derartige Belehrung vorbereitet ist, sollte der Lehrer keine Gelegenheit vorübergehen lassen, die ihm ermöglicht, auf die unzweifelhafte und untrennbare Verbindung, die zwischen dem Interesse und dem Glück (interest and happiness) des einen Individuums und dem Interesse und Glück jedes anderen Individuums existiert, mit Nachdruck hinzuweisen. Das sollte der Anfang und das Ende allen Unterichts sein; und nach und nach werden die Kinder diesen Zusammenhang so gut verstehen, dass sie ebenso fest von seiner Wahrheit überzeugt sind, wie die Mathematiker von der der Euklid'schen Lehrsätze; und wenn er ihnen so in Fleisch und Blut übergegangen ist, wird der alles beherrschende Drang des Lebens, der Wunsch nach Glück, sie zwingen, ihn unbeirrt auch im täglichen Leben zu beherzigen.

Es ist wichtig, dass der Geist von Anfang an nur solche Vorstellungen aufnimmt, die miteinander und mit allen bekannten Thatsachen der Natur im Einklang stehen und deshalb wahr sind. Jetzt dagegen wird der kindliche Geist vom Tage der Geburt an mit falschen Begriffen über sich selbst und über die Menschheit gefüllt; und anstatt dass man ihn auf den geraden, zur Gesundheit und zum Glücke führenden Weg leitet, gibt man sich die äusserste Mühe, ihn in die entgegengetetzte Richtung, auf der er nur zu Wankelmut und Irrtum gelangt, zu zwingen. Wer aber so systematisch von früh an vom Irrtum durchdrungen und ihn für Wahrheit zu halten gewöhnt ist, wird sich konsequenter Weise auch bemühen, denselben Irrtum in seinen Kindern aufrechtzuerhalten.

---

*) Man vergleiche hiermit u. a. Pestalozzi: „Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anderes, als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eignen Entwickelung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft. Es giebt also notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll." (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.) Ferner Fischers Auslassung über Pestalozzi: „Darum bereichert ihr Gedächtnis mit einfachen Erklärungen sinnlicher Gegenstände, und lehrt so das Kind, das, was es umgiebt, beschreiben, also sich von seinen Vorstellungen Rechenschaft geben, und so über dieselben herrschen, indem es ihrer, die schon in ihm lagen, erst jetzt deutlich bewusst wird. (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.)

Aus dieser Erwägnng heraus entstand der Gedanke, an mehreren Abenden der Woche während des Winters Abendunterricht für die Erwachsenen in New-Institution einzuführen. In Form ungezwungener Vorträge, in schlichter aber doch nachdrucksvoller Sprache gehalten, wurde der erwachsene Teil des Gemeinwesens über die nützlichsten Gebiete praktischen Wissens, in denen es bei ihnen mangelt, aufgeklärt, so besonders in der richtigen Methode, ihre eignen Kinder zu vernünftigen Geschöpfen zu erziehen. Dieser Unterricht vermag in unterhaltender und angenehmer Weise höchst wertvolle und gediegene Belehrung solchen zu vermitteln, die jetzt die Unwissendsten in der Gemeinde sind; und in ähnlicher Weise bei Aufwendung ganz geringfügiger Mittel können im ganzen Königreiche ähnliche Veranstaltungen ins Leben gerufen werden, durch die der arbeitenden Klasse und damit der ganzen Masse der Gesellschaft die unschätzbarsten Wohlthaten erwiesen werden. Denn man muss inbetracht ziehen, dass der weitaus grösste Teil der Bevölkerung zu den arbeitenden Klassen gehört, oder doch aus ihnen hervorgegangen ist, und dass durch sie das Glück nnd das Wohlergehen aller Stände, die höchsten nicht ausgenommen, sehr wesentlich beeinflusst wird. Schon im Hinblick auf die Dienstboten; denn es ist in der That unmöglich, dass Kinder in irgend einer Lebenslage richtig erzogen werden können, solange die sie während ihrer Kindheit umgebenden Personen nicht gut erzogen sind.

Die Kirche und ihre Lehren geben Anlass zu Betrachtungen von höchstem Interesse und grösster Wichtigkeit, da eine richtige religiöse Erkenntnis für immer die menschliche Glückseligkeit gewährleisten würde. Aber es bleibt bei Owen nicht viel von dem übrig, was heutzutage Religion genannt wird, denn das meiste davon hält nach seiner Meinung vor der Wahrheit nicht Stand. Der einzige zuverlässige Prüfstein der Wahrheit liegt darin, dass sie stets mit sich selbst im Einklange steht, dass sie sich gleich bleibt, unter welchem Gesichtspunkt, und in welchen Vergleich man sie auch rücke. Würde eines der bisherigen religiösen oder moralischen Systeme wahr in diesem Sinne gewesen sein, ohne einen Zusatz von Irrtum, so würde dasselbe schon längst die ganze menschliche Gesellschaft durchdrungen und zur Anerkennung gezwungen haben. Sie stehen jedoch alle mehr oder weniger mit der Natnr, mit den Thatsachen unserer Umgebung in Widerspruch und enthalten durchweg etwas Wahrheit und viel Irrtum. Der beste Beweis dafür ist die Sicherheit, mit der jede Sekte und Konfession von sich annimmt, von Vernunft und Wahrheit auszugehen, sodass sie mit den verdrehten und unvernünftigen Gesinnungen der andern Sekten nur Mitleid und Bedauern haben können. Und so werden alle sprechen, nicht bedenkend, dass sie selbst mit zu den Bemitleideten gehören. Daraus entsteht Mangel an echter Nächstenliebe in Verbindung mit mehr oder weniger Aberglauben, und Heuchelei, Frömmelei, Hass, ja selbst Kriege sind die Folgen.

Demgegenüber stellt Owen eine Reihe von Thatsachen auf, mit denen die in New-Lanark üblichen moralisch-religiösen Belehrungen im Einklang stehen müssen, und die er deshalb als grundlegend für dies Gebiet bezeichnet. Dazu gehören folgende Sätze:

Dass der Mensch mit dem Wunsch geboren ist, Glück zu erlangen, welcher Wunsch der eigentliche (primary) Anlass zu allen seinen Handlungen

ist, sich durch sein ganzes Leben zieht und Selbstinteresse (self-interest) genannt wird;

dass er ferner mit den Keimen sinnlicher Neigungen (propensities) geboren wird, d. h. sein Leben zu erhalten, sich desselben zu erfreuen und es fortzupflanzen;

dass er ebenso mit Eigenschaften geboren wird, die ihn in den Stand setzen, Vorstellungen (ideas) in sich aufzunehmen, zu übermitteln, zu vergleichen, und sie dem Bewusstsein einzuverleiben;

dass die so empfangenen, vermittelten, verglichenen und begriffenen Vorstellungen das menschliche Wissen oder den Geist ausmachen, der entsprechend dem Wachstum des Individuums von Kraft und Reife zunimmt;

dass der Wunsch nach Glück im Menschen, die Keime seiner natürlichen Neigungen und die Fähigkeiten, durch die er Wissen erwirbt, ihm selbst unbewusst schon im Mutterleibe gebildet sind; und, ob vollständig oder unvollständig, sind sie nur das unmittelbare Werk des Schöpfers, worüber weder das Kind noch der spätere Mann irgendwelche Macht (control) besitzt;

dass diese Neigungen und Eigenschaften nicht bei allen Individuen genau gleich gebildet sind; daher die Verschiedenheiten der Anlagen und die mannigfaltigen Eindrücke, Neigung und Abneigung genannt, die äusserlich gleiche Gegenstände auf verschiedene Personen machen, und die Verschiedenheiten, die bei Leuten, deren Charakter anscheinend unter denselben Verhältnissen gebildet worden ist, hervortreten;

dass das Wissen, das der Mensch erwirbt, von den Gegenständen seiner Umgebung herstammt, und hauptsächlich von dem Beispiel und der Lehre seiner unmittelbaren Vorfahren;

dass dies Wissen begrenzt oder ausgedehnt, falsch oder wahr sein kann; begrenzt, wenn das Individuum wenig, und ausgedehnt, wenn es viel Vorstellungen in sich aufnimmt; falsch, wenn jene Vorstellungen mit den Thatsachen seiner Umgebung nicht in Übereinstimmung stehen, und wahr, wenn sie in gleichem Masse mit ihnen übereinstimmen;

dass das Elend, das er erduldet, und das Glück, dessen er sich erfreut, von der Art und dem Grade des Wissens, das er empfängt und das die Personen seiner Umgebung besitzen, abhängig ist;

dass, wenn das Wissen des Menschen bis zur äussersten Grenze ausgedehnt wird und dabei frei von Irrtum ist, er sich all des Glückes, dessen seine Natur fähig ist, freuen kann und wird;

dass es deshalb von der ersten und grössten Wichtigkeit ist, dass der Mensch so erzogen wird, dass er die Wahrheit vom Irrtum unterscheiden kann;

dass der Mensch keine andern Mittel zur Entdeckung dessen, was falsch ist, besitzt als die Kraft des Verstandes und die Möglichkeit, erworbene Vorstellungen miteinander zu vergleichen;

dass, wenn diese Fähigkeiten von Kindheit an richtig gepflegt und anerzogen werden und das Kind vernunftgemäss belehrt ist, keine Eindrücke oder Vorstellungen, die ihm seine vergleichenden Kräfte als unzuverlässig erscheinen lassen, zurückzubehalten, dadurch das Individuum wahres Wissen erwerben wird;

dass die Eigenschaft des Denkens durch wiederholte Aufnahme nicht aus der Wirklichkeit abgeleiteter Vorstellungen, die es deshalb nicht mit den früher aus seiner Umgebung erworbenen Vorstellungen vergleichen kann, in ihrem Wachstum beeinträchtigt und zerstört werden kann. Und wenn der Geist diese nicht verstandenen Vorstellungen zusammen mit den ihm als richtig bewussten, aber nicht mit jenen in Einklang zu bringenden Vorstellungen aufnimmt, so leidet darunter die Denkfähigkeit (the reasoning faculties), das Individuum wird veranlasst oder gezwungen, zu glauben statt zu denken und zu überlegen, und teilweise Geistesgestörtheit (partial insanity) und mangelhafte Urteilsfähigkeit sind die Folge;

dass im Verhältnis, wie der Mensch durch falsche Vorstellungen oder durch den Mangel wahren Wissens beeinflusst wird, solche Handlungen bei ihm vorherrschen, die Verbrechen erzeugen, und aus denen die endlose Mannichfaltigkeit des Elends hervorgeht; dass deshalb alle vernünftigen Massnahmen ergriffen werden sollten, um den Irrtum aufzudecken und wahres Wissen unter den Menschen zunehmen zu lassen:

dass, wenn diese Wahrheiten einleuchtend dargestellt werden, sich jeder Einzelne notwendiger Weise bemühen wird, das Glück jedes andern Menschen innerhalb seines Machtbereichs zu erhöhen, weil er es klar und ohne Zweifel einsehen muss, dass solches Verhalten seinem eigensten Selbstinteresse entspringt und die eigentliche Quelle des eignen Glückes bedeutet.

Dies ist eine sichere Grundlage, auf der man eine lebensvolle Religion aufrichten kann; sie ist rein und unanfechtbar (pure and undefiled) und die einzige, die ohne entgegenwirkende böse Kräfte jedermann Frieden und Glück bereiten kann.

Wem sollen diese Grundsätze und das daraus abgeleitete System unterbreitet werden? Nicht den reinen Kaufleuten, nicht den reinen Männern des Gesetzes, nicht den reinen Politikern, nicht den sogenannten Helden und Eroberern, nicht den Modegecken, nicht den Vertretern der verschiedenen Religionen; sondern sie sind der leidenschaftslosen und ruhigen Prüfung und Entscheidung derjenigen Personen jeden Ranges und jeder Klasse und jeder Partei in der heutigen Gesellschaft zu unterbreiten, denen die Irrtümer, in denen sie leben, bis zu einem gewissen Grade zum Bewusstsein gekommen sind; die die dichte geistige Finsternis, von der sie umgeben sind, empfunden haben; die von dem heissen Wunsch beseelt sind, die Wahrheit zu entdecken und ihr zu folgen, wohin sie auch führe; und die die untrennbare Verbindung, die zwischen individuellem und allgemeinem, zwischen privatem und öffentlichem Wohl besteht, wahrnehmen können.

Der vierte und letzte Aufsatz wendet die Grundsätze der früheren Aufsätze auf den Staat an. Er kann, obwohl er der längste ist, doch unsererseits kurz skizziert werden, da Owen darin teils frühere Ausführungen wiederholt, teils sich mit spezifisch sozialpolitischen, dabei teilweise interesselos gewordenen Detailfragen beschäftigt und im allgemeinen wohl auch mehr als nach dem Vorhergesagten nötig wäre, in die Breite geht.

Das Ziel der Regierung besteht darin, so beginnt er knapp und treffend, die Beherrschten wie die Herrscher glücklich zu machen. Jene Regierung ist also die beste, die in Wirklichkeit der grössten Masse von Menschen das

grösste Glück verschafft, sowohl hinsichtlich der Regierenden wie der Gehorchenden. Da nun der erste Schritt auf der Bahn, die zum menschlichen Glück führt, in der Erkenntnis besteht, dass die Gesamtheit der älteren Generation die Gesamtheit der jüngeren so zu erziehen vermag, dass diese unwissend und elend, oder dass sie klug und glücklich ist, so folgt daraus, dass **der best regierte Staat derjenige ist, der das beste nationale Erziehungssystem besitzt.**

Da die Kinder zu jedem beliebigen Charakter herangebildet werden können, durch wen sollen dann ihre Charaktere gebildet werden? Zu diesem Zwecke sollte ein Gesetz für den Unterricht der armen und arbeitenden Klassen angenommen werden, das Vorsorge trifft

erstens: für die Anstellung geeigneter Personen für die Leitung dieses neuen Departements in der Staatsverwaltung, das sich bald als das wichtigste erweisen wird; es sollten deshalb nur Leute von tadelloser Unbescholtenheit, von hervorragenden Fähigkeiten und von massgebendem Einfluss mit seiner Leitung betraut werden;

zweitens: für die Einrichtung von Seminaren, in denen die mit der geistigen und körperlichen Ausbildung der zukünftigen Unterthanen beauftragten Personen in die Art und Weise des Unterrichts eingeführt werden. Das ist ein Amt von grösster Vertrauenswürdigkeit im ganzen Reiche. Die Bildung derjenigen, die die zukünftigen Menschen bilden sollen, ist von der alleräussersten Wichtigkeit, denn bei genügendem Nachdenken wird man finden, dass die Erziehung der Jugend notwendiger Weise die einzige Grundlage sein muss, auf der der Oberbau der Gesellschaft errichtet werden kann. Die Erziehung der Jugend darf wirklich eine wunderwirkende Kraft genannt werden, die die grösste Aufmerksamkeit der Gesetzgebung verdient, mit Leichtigkeit kann man sie dazu verwenden, um im Menschen den Teufel für sich selbst wie für seine Umgebung heranzubilden, oder sie zu einer unbeschreibliche Wohlthaten wirkenden Macht zu formen;

drittens: für die Errichtung von Schulen*) an geeigneten Orten und von genügendem Umfange, um alle Unterrichtsbedürftigen aufzunehmen;

viertens: für die Gewährung der erforderlichen Ausgaben, die zur Anwendung der nach einer gründlichen Prüfung als beste Methode des Unterrichts (manner of instruction) erkannten notwendig sind;

fünftens: für die Anstellung tüchtiger Lehrer (proper masters) für jede Schule; und

endlich: sollte der Unterrichtsstoff (matter of instruction) dieser Schulen sowohl hinsichtlich der körperlichen wie geistigen Ausbildung so sein, dass er dem Einzelnen wie dem Staate von wesentlichem Nutzen ist. Denn dies ist — oder sollte es doch sein — der einzige Beweggrund für die Errichtung nationaler Schulen.

*) Owen gebraucht auch hier „seminaries“, wie in der vorhergehenden Forderung, wo wir es mit „Seminare“ übersetzt haben. Das Wort hat aber auch noch die Bedeutung von „Pflanz- oder Bildungsschulen“, worunter wohl Owen „Schulen“ schlechthin versteht.

Gerade der Unterrichtsstoff ist es auch, der Owen zu einer Auseinandersetzung mit den pädagogischen Neuerungen von Bell und Lancaster Anlass giebt. Owen müsste kein Sozialpädagoge sein, wenn er nicht auch das starre, einseitige Betonen der rein formalen Bildung, wie sie dem Wesen des Individualprinzips entspricht, bekämpfte und im Gegensatz dazu mit fast zu viel Wärme für die Bedeutung der stofflichen Seite des Unterrichts einträte. Owen hat gegen methodische Neuerungen an sich nichts einzuwenden. Er wünscht sogar, dass die Arbeiten Bells und Lancasters für die Gesellschaft in ausgedehntem Masse fruchttragend verwertet werden möchten; er erkennt daraus erst, wie gross die Unwissenheit, die bisher über die Art des Unterrichts geherrscht hat, eigentlich gewesen ist. Aber — und damit bricht bei ihm wieder der Sozialpädagoge durch — das Wesen nationaler Bildung und Erziehung besteht darin, der Jugend Vorstellungen und Eigenschaften (ideas and habits) einzuprägen, welche zum zukünftigen Glück des Einzelnen wie des Staates beitragen. Es muss selbst bei flüchtiger Betrachtung auffallen, dass die Kinder sowohl durch Bells wie durch Lancasters System so erzogen werden können, dass sie zu lesen, zu schreiben, zu rechnen, zu nähen vermögen, dass sie aber dennoch dabei die schlimmsten Eigenschaften annehmen, und dass ihr Geist für das spätere Leben unbrauchbar wird. Lesen und Schreiben sind nur Mittel, durch die das Wissen, möge es wahr oder falsch sein, mitgeteilt wird; und selbst wenn das Wissen den Kindern in reichem Masse übermittelt worden ist, so ist es dennoch von verhältnismässig geringem Wert, wofern diese nicht auch darüber belehrt worden sind, was für einen Gebrauch sie davon machen sollen.

Es sei gern anerkannt, dass die Art des Kinderunterrichts von Wichtigkeit ist und alle die ihr zur Zeit gewidmete Aufmerksamkeit verdient. Aber die Art des Unterrichts ist die eine Seite, der Unterricht selbst die andere und es giebt kaum zwei verschiedenere Gegenstände. Die schlechteste Art kann benutzt werden, um den besten Unterricht zu geben, und die beste Art zur Erteilung des schlechtesten Unterrichts. Könnte der thatsächliche Wert beider nach Zahlen bemessen werden, so würde die Art des Unterrichts mit eins, der Stoff dagegen mit Millionen (millions) zu bewerten sein: das erstere ist allein das Mittel, das letztere das Ziel, das durch jenes Mittel erreicht werden soll. Wenn es deshalb in einem nationalen System der Erziehung für die Armen wünschenswert ist, hierfür die beste Art zu wählen, so ist es sicherlich noch um viel mehr zu wünschen, auch den besten Stoff des Unterrichts zu wählen.

Entweder gieb den Armen eine vernünftige und nützliche Erziehung, oder verhöhne (mock) nicht ihre Unwissenheit, ihre Armut, ihr Elend, indem du ihnen durch eine rein formelle Bildung erst die ganze Ausdehnung der Erniedrigung, in der sie leben, zum Bewusstsein bringst. Und deshalb halte — wenn du es noch vermagst — entweder aus Mitleid für die leidende Menschheit die Armen weiter im Zustand krassester Unwissenheit, dem tierischen Dasein so nahe als möglich dahin, oder entscheide dich rückhaltlos dafür, sie zu vernünftigen Lebewesen, zu nützlichen und thätigen Gliedern des Staates zu bilden.

* * *

Damit schliesst zwar Robert Owen nicht seinen Aufsatz und sein Buch; wir unsererseits aber glauben, kein besseres Schlusswort für diese kraftvolle Persönlichkeit in ihrem energischen, selbstbewussten Wollen finden zu können.

Es bleibt uns nur noch wenig zu sagen übrig. Wer wie Owen schon zu Anfang des Jahrhunderts durch Wort und That in der nachdrücklichsten Weise zunächst allgemein für die hohe, von ihm fast zu hoch bewertete, Bedeutung der Erziehung und der Charakterbildung eintritt, und im einzelnen Forderungen wie die planmässige Fürsorge im vorschulpflichtigen Alter, wie die ausgedehnte Weiterbildung der Erwachsenen (also eine Art von Volkshochschulen), wie Arbeitsunterricht, wie Haushaltungs- und Kochschulen, wie eine körperlich-militärische Erziehung zur allgemeinen Wehrhaftigkeit, aufstellt, Forderungen, um deren Durchführung und Organisation wir teilweise heute noch kämpfen — der verdient zweifellos Beachtung seitens der Pädagogik. Aber ganz besonderes Interesse hat er für die augenblicklichen Streitfragen auf dem Gebiete der Erziehung. Owen wird nicht müde, immer und immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Bildung des Einzelnen nicht nur um des eignen Ichs willen zu erfolgen habe, sondern dass sie durch die soziale Gemeinschaft geboten werde und ihr gegenüber mindestens ebensoviel Pflichten zu erfüllen habe als dem Individuum gegenüber, oder, um mit Natorp (Sozialpädagogik, S. 209) zu reden, dass die Bildung kein Sonderrecht des Einzelnen ist, sondern „ein anvertrautes Gut, das er nur im Sinne des Ganzen zu verwalten, möglichst für alle nutzbar zu machen, zu erhalten und zu mehren verpflichtet ist.“ Aber auch in seinen einzelnen Forderungen geht Owen durchweg von rein sozialpädagogischen Motiven aus. Man braucht nur die entsprechenden Kapitel in der Natorpschen theoretischen Grundlegung der Sozialpädagogik nachzulesen, und man wird über die auffallende Ähnlichkeit der allerdings weniger wissenschaftlich dargelegten und auch teilweise nur erst noch im Keime angedeuteten Forderungen und pädagogischen Massnahmen Owens mit den entsprechenden Forderungen der modernen Sozialpädagogik erstaunt sein. Diese Ähnlichkeit erstreckt sich sogar gelegentlich auf die fast wörtliche Übereinstimmung gewisser Kernsätze, so wenn Natorp (Sozialpädagogik, S. 210) mit Bestimmtheit vorhersagt: Die Völker werden fortan die führenden sein auf Erden, welche die Idee der Nationalschule am reinsten verwirklichen.“ Und gerade weil man sicher annehmen darf, dass Natorp die fast gleichlautende und von uns durch Druck hervorragend gekennzeichnete Bemerkung Owens nicht gekannt hat, da er dann seine eigne Bemerkung sicherlich nicht so formuliert hätte, beweist dieses eigenartige Zusammentreffen, wie eng Owen mit dem Wesen der heutigen sozialpädagogischen Bewegung zusammenhängt.

Aber noch in einer andern Beziehung ist Owen von hohem Interesse für die gegenwärtige Zeit. Er bietet in seiner Person gewissermassen ein Beispiel für das Zusammengehen sozialer und pädagogischer Faktoren. Eine ökonomische Notwendigkeit öffnete ihm zuerst die Augen. Der grauenhafte Pauperismus, in den die englische Arbeiterbevölkerung versunken war, stand nicht nur der wirtschaftlichen Fortentwickelung wegen seiner Körper und Geist degenerierenden Begleiterscheinungen im Wege, sondern er verlangte noch obendrein direkte wirtschaftliche Opfer seitens der besitzenden Klasse in Form von Armenunterstützung. Der Fortschritt der Maschinentechnik musste

aber neben der Notwendigkeit, gebildetere Arbeiter für seine Zwecke zu beanspruchen, andererseits nur eine Verschlimmerung des Pauperismus im Gefolge haben, da er menschliche Arbeitskräfte überflüssig machte und die „industrielle Reservearmee" schuf, bezw. verstärkte. Eine Rettung aus diesen Schwierigkeiten sah Owen in der Erziehung. Er glaubte dadurch die Arbeiter brauchbarer für ihre Verwendung im Produktionsmechanismus zu machen, wobei er aber die Arbeit nicht zu einer die Individuen trennenden und verbitternden Last, sondern zum wichtigsten sozialen Bindemittel gestalten wollte, indem er von einer zweckmässigen Organisation der Arbeit in Verbindung mit frühzeitiger Erweckung echt sozialer Gesinnung schon bei den kleinsten Kindern eine allen gerecht werdende Erleichterung und Vereinfachung des Produktions- und Konsumtionsprozesses erhoffte.

Es ist Owen nicht gelungen, seine Ziele verwirklicht zu sehen. Seine Zeit hat nur das acceptiert, was ihr für ihre speziellen Bedürfnisse notwendig erschien: eine „Bildung" der Arbeiter, soweit sie für die damalige maschinelle Revolution in der Produktion sich als unumgänglich notwendig erwies. Die übrigen Erziehungsideale Owens vermochten in dem steinigen Boden des herrschenden Wirtschaftssystems keine Wurzeln zu fassen. Die materiellen Interessen der regierenden Klasse setzten der von ihm betonten ethischen Notwendigkeit gründlicherer und allgemeinerer Erziehung ein starres „Wir wollen nicht!" entgegen. Dennoch sind jene Ideen keineswegs endgiltig verloren. Vielmehr hoffen wir, dass auch die Zeit dereinst kommen wird, die ihnen Verständnis entgegenzubringen und sie, so weit sie berechtigt sind, in Wirklichkeit umzusetzen vermag.

Mitteilungen.

Eine Erkrankung unsers Mitarbeiters veranlasste den Ausfall der „Umschau" in diesem Hefte.

Preussischer Seminarlehrertag. Die preussischen Seminarlehrer haben in den Osterferien zu Berlin getagt, und, was bemerkenswert ist, sie haben nicht bloss akademisch debattiert und loyal toastiert, sondern über mancherlei Standes- und Berufsfragen in recht entschiedener Weise ihre Meinung ausgesprochen. Dass sich auf die Kunde davon der alte Stiehl im Grabe herumgedreht habe, ist eine zwar unbeglaubigte aber keineswegs unglaubliche Nachricht. Die alten Traditionen scheinen selbst da, wo sie bis jetzt am zähesten ihr Dasein behaupteten, ins Wanken zu geraten. Zwar war es auch bisher keinem preussischen Seminarlehrer benommen, anderer Meinung zu sein als seine Behörde; aber diese andere Meinung auszusprechen, und gar öffentlich auszusprechen, das war verpönt; d. h. es war keineswegs verboten — ich bin sogar der ketzerischen Meinung, dass die vorgesetzte Behörde unter Umständen eine bescheidene Opposition gar nicht ungern gesehen hätte — aber

es gehörte nicht zum guten Tone. Die Opposition überliess man den Volksschullehrern. Die Frage der Lehrerbildung zumal — ich wüsste nicht, welch andere den Stand der Seminarlehrer mehr angehen könnte — schien ihm seit langem als ein Blümchen Rührmichnichtan zu gelten. Es ist bekannt, dass selbst der Lehrertag zu Breslau, auf dem Prof. Rein diese Frage behandelte, in jenen Kreisen verzweifelt wenig Interesse fand. Unter den Teilnehmern waren die Seminarlehrer sehr dünn gesät, und als Redner trat nur einer von ihnen — und dieser noch dazu so ungeschickt wie möglich — auf. Dass sich unter diesen Umständen nicht nur ein an sich widersinniger Gegensatz zwischen Seminar- und Volksschullehrern herausbilden, sondern dass auch in weiteren Kreisen der deutschen Lehrer die Ansicht entstehen konnte, der preussische Seminarlehrer entbehre eines tieferen Interesses für Pädagogik und Schule, er begnüge sich damit, das gefügige Werkzeug der allwaltenden Behörde zu sein, kann nicht wundernehmen. Nicht nur der preussische Seminarlehrerstand, sondern die preussische Volksschule selbst hat unter diesem Vorurteil in ihrem Ansehen schwer gelitten. Umsomehr verdient es Anerkennung, dass sich endlich auch in jenem Stande Männer fanden, die den Mut hatten, die selbstgesetzten Schranken zu durchbrechen und auch frei und öffentlich das auszusprechen, was in engen, geschlossenen Kreisen schon längst die Geister bewegt und die Gemüter erregt hatte. Dass der „Kampf ums Dasein“ es ist, der die Mannen auf Deck ruft, wird ihnen nur ein weltfremder Idealist übelnehmen. Die beschleunigte Invasion der Akademiker ist es, die den Stand erregt, und wenn auch dabei die materielle Frage naturgemäss im Vordergrunde steht, so erhebt sich doch dahinter deutlich genug das Zukunftsprogramm unserer Vereine: Die Volksschule dem Volksschullehrer! Die Volksschule, d. h. auch ihre Leitung und Beaufsichtigung, sowie die Ausbildung der in ihr wirkenden Lehrer.*)

Die erste Versammlung des „Landesvereins preussischer Lehrerbildner“ war der „Oberlehrer- und Gehaltsfrage“ gewidmet. Wie dringend eine Verhandlung über diese Lebensfrage des Standes war, ergiebt sich schon aus einigen in der Versammlung mitgeteilten Zahlen. Unter 118 preussischen Seminardirektoren sind 101 und unter 126 Oberlehrern sind 79 Akademiker, während sich unter 597 ordentlichen Seminarlehrern nur 54 mit akademischer Vorbildung befinden. Die Zahlen werden auch weitere Kreise interessieren. Denn ganz abgesehen davon, dass ein wahrscheinlich nicht ganz geringer Bruchteil der akademisch gebildeten Seminarlehrer seine Stellung nur als Durchgangs- oder Verlegenheitsposten ansieht, muss sicherlich Bedenken hervorrufen, dass unter diesen Umständen den seminarisch gebildeten Lehrern die Aussicht auf Beförderung zum Oberlehrer und Direktor beinahe völlig entzogen ist. Ein Beamtenstand aber, dem das Avancement versagt ist, muss notwendig verknöchern und versimpeln. Dass sich dagegen unsere Seminarlehrer energisch wehren, ist mit grosser Freude zu begrüssen. Angenommen wurden folgende Sätze: „1. Die preussischen Seminarlehrer erbitten die Rang- und Gehaltsverhältnisse der preussischen Seminaroberlehrer nach 15jähriger

*) Dass die Verwirklichung dieses Programms eine Vertiefung der Seminarbildung und die Eröffnung höherer Bildungsstätten für den Volksschullehrerstand voraussetzt, versteht sich von selbst.

Dienstzeit im Seminar. 2. Das Gehalt der preussischen Seminarlehrer werde so bemessen, dass es, mit 2100 Mk. beginnend, in acht dreijährigen Zulagen à 300 Mk. bis 4500 Mk. steigt."*)

Dass die Versammlung in ihrer zweiten Sitzung, die der Lehrerbildung gewidmet war, einen andern Standpunkt einnahm als die grossen Lehrertage der letzten Zeit, ist erklärlich. Der Volksschullehrerschaft steht die Hebung des Standes in erster Linie; den Seminarlehrern ist es vorzugsweise darum zu thun, den Mängeln zu begegnen, die in der bisherigen Organisation der Lehrerbildung begründet lagen. Die erstere vertritt das Ideal; den letztern liegt die unmittelbare Förderung der Praxis am Herzen. Folgende Sätze gelangten zur Annahme: „1. Die Lehrerbildungsanstalten erhalten sechs aufsteigende Klassen mit genau festgestellten Klassenzielen und jährlichen Versetzungsprüfungen. (Der Referent hatte einen siebenjährigen Seminarkursus befürwortet.) 2. Schüler anderer Lehranstalten können nach Massgabe ihrer Leistungen in jede Seminarklasse mit Ausschluss der obersten bei Beginn eines Schuljahrs aufgenommen werden. 3. Zu den Fächern des bisherigen Lehrplans tritt eine fremde Sprache als verbindlich für alle Schüler. 4. Die beiden oberen Klassen des Seminars vermitteln die wissenschaftliche und praktische Fachbildung und erweitern die allgemeine Bildung in einzelnen Fächern. 5. Die Abgangsprüfung erstreckt sich auf das Lehrgebiet der beiden oberen Klassen und auf die Unterrichtsfertigkeit."

Der noch auf der Tagesordnung stehende dritte Punkt: Die Weiterbildung des seminarisch gebildeten Lehrers, der natürlich die wichtige Frage der Bildung des Seminarlehrers in sich schloss, konnte nur flüchtig behandelt werden. Der Referent erklärte sich gegen Eröffnung der Universität; vielmehr verlangte er besondere Kurse, allerdings an den Universitäten und von Universitätslehrern geleitet. Die Mehrheit der Versammlung schien aber nicht seiner Ansicht zu sein, denn sie nahm den Satz an: „Es ist dringend wünschenswert, Mittel und Wege zu finden, dass den Volksschullehrern die Universität geöffnet werde." Sie setzte sich damit in Einklang mit den Gutachten, die das letzte Heft der „Pädag. Blätter" über diese Frage von Prof. Dr. Rein und den Seminardirektoren Dr. Andreae (Kaiserslautern) und Dr. Richter (Burgsteinfurt i. W.) gebracht hatte.

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik in Leipzig. Sitzung am 16. März. Herr Paul Friedemann sprach über den Begriff der Erziehung (im Anschluss an seine Ausführungen in der Leipz. Lehrerzeitung, Jahrgang 1900, Nr. 28 u. 29). Er gelangte in seinen Ausführungen zu folgenden Ergebnissen:

1. Die gegenwärtig herrschenden Richtungen in der Pädagogik, insbesondere die Herbartsche und die neuere Sozialpädagogik, haben eine philosophisch-idealistische Auffassung von der Erziehung. Sie stellen zuerst das Ziel der Erziehung auf, das aus der Philosophie gewonnen wird, und leiten die pädago-

*) Das Höchstgehalt der Berliner Seminarlehrer (das noch um 400 Mk. das der andern Seminarlehrer überragt) ist um 600 Mk. niedriger als das der Berliner Gemeindeschul-Rektoren.

gischen Forderungen daraus ab. Die Erziehung ist hiernach die Thätigkeit, die den von der Philosophie aufgestellten idealen Zweck bei einem andern zu erreichen sucht. Bei dieser Auffassung ist die selbständige und wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik unmöglich.

2. Der Begriff der Erziehung muss aus der Erfahrung gewonnen werden, und zwar muss er, wenn er wissenschaftlich verwertbar sein soll, vor dem Ziele und auch ohne Rücksicht auf das Ziel aufgestellt werden. Bei Betrachtung der thatsächlich ausgeübten Erziehung ergeben sich drei Momente, die zusammengenommen den Begriff der Erziehung ausmachen und stets zusammenwirken: a) Die Erziehung ist die bewusste und absichtliche Einwirkung eines Menschen auf die Entwickelung eines andern (ausgeschlossen sind die unbewussten und unabsichtlichen Einwirkungen der Umgebung); b) die Aufnahme und die Verarbeitung der Einwirkung bleibt aber nicht dem freien Ermessen des andern überlassen, sondern dieser hat sich dabei einem gewissen Zwange zu fügen. Über- und Unterordnung sind ein wesentliches Merkmal der Erziehung (im Gegensatze zur freien Lehre z. B. bei Rednern, Predigern, Schriftstellern); c) trotzdem wird aber doch eine gewisse Selbständigkeit in der Aufnahme und Verarbeitung der Einwirkung erwartet und vorausgesetzt (ein vollständiges Verfügen über den andern fällt in das Gebiet der Pflege).

3. Erst wenn der Begriff der Erziehung festgestellt ist, kann die Aufstellung des Erziehungsziels erfolgen; denn erst, wenn das Gebiet genau abgegrenzt ist, kann das Ziel, das innerhalb dieses Gebietes erreicht werden soll, bestimmt werden.*) —

In der sehr lebhaften Wechselrede stimmte man nach längerer Auseinandersetzung den Ausführungen zu und beschloss, den vom Redner aufgestellten Begriff als die Grundlage der weiteren Arbeiten und Beratungen der Vereinigung festzuhalten.

Kunst und Schule.

Auf der 31. Hauptversammlung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", die am 1. und 2. Juni in Bremen stattfindet, wird C. Götze (Hamburg) über „Die Erziehung des Volkes durch die Kunst" sprechen.

In dem neuen Sommerprogramm der „wissenschaftlichen Vorlesungen" des Berliner Lehrervereins findet sich zum erstenmal: „Betrachtung von Kunstwerken", geleitet von Dr. Pernice, Direktoral-Assistent der Königlichen Museen.

„Man hört manchmal sagen: ‚Aber die Kinder sollen doch nicht alle Künstler und Maler werden, sie sollen ins praktische Leben hinein.' Es wäre gar nicht so übel, wenn sie alle Künstler würden, nur nicht etwa berufsmässige; aber zur Bethätigung eines künstlerischen Könnens kommt es ja wohl bei den meisten nicht. Abgerundete Menschen jedoch, die ihre Weltanschauung

*) Wie ist es möglich, „ein Gebiet genau abzugrenzen", ohne festgestellt zu haben, wohin und wieweit es sich erstrecken soll, also den Begriff „Erziehung" von ähnlichen Begriffen zu scheiden, ohne darüber klar zu sein, zu welchem Zwecke man die Thätigkeit ausübt, die man „erziehen" nennt? Erst hieraus ergiebt sich doch, was „Erziehung" ist; ihr Wesen folgt aus ihrem Zwecke. R.

nach aussen zur Erscheinung bringen, die in ihrem Kreise sich Glück schaffen, die könnten sie alle werden. Und ihren Beruf, ihre Arbeit werden sie dann von einer ganz andern Seite packen: das ‚praktische‘ Leben wird ein ganz anderes Gesicht bekommen.“ (Kunstwart, Heft 13.)

Über einige Erfahrungen beim Besuch der Berliner Ausstellung „Die Kunst im Leben des Kindes“ durch Schulkinder plaudert Regine Deutsch in der Halbmonatsschrift „Ernstes Wollen“ (Nr. 38). Wir lesen dort: „Der unserm Komitee angehörende Lehrer Herr Pretzel besuchte uns mit seinen der zweiten Klasse einer Berliner Gemeindeschule angehörenden Schülern. Es waren 37 meist aufgeweckte 11- bis 13jährige Knaben. Herr Feld, der diese Führung übernommen, liess sie den Saal der Karlsruher beschauen und fragte: ‚Nun, was gefällt euch?‘ Die Antworten fielen etwas anders aus als wir erwartet. An dem Bilde von Friedrich Kallmorgen ‚Aus einem niederdeutschen Landstädtchen‘, das uns Erwachsenen nicht nur von allen Neu-Darbietungen der Ausstellung als das für den Wandschmuck der Schul- und Kinderstube geeigneteste und erfreulichste erscheint, fanden die Kinder erst bei näherer Betrachtung Gefallen, nachdem Herr Feld mit ihnen die Einzelheiten durchgesprochen. Dann erhielt er viele Bejahung auf seine Frage: ‚Wem gefällt das Bild?‘, und auf die weitere: ‚Warum gefällt es euch?‘ die Antwort: ‚Weil der Himmel so schön blau ist‘. Also die Farbe, die frohe Stimmung fesselte mehr als die Gegenstände — die roten Dächer der Häuser, die grün belaubten Bäume, die Menschen, Hahn und Hühner, von denen wir geglaubt hatten, dass vor allem sie Wirkung ausüben würden. Dass Kinder für Naturstimmung zugänglicher sind als wir von vornherein für möglich hielten, beweist auch Kampmanns herrlicher ‚Mondaufgang‘, auf den sich schnell alle Blicke richteten. . . . Ein Dresdener Lehrer hatte der ersten Klasse seiner Mädchenschule Böcklins ‚Schweigen im Walde‘ gezeigt und es verstanden, die Kinder derart in den Geist dieses Kunstwerkes einzuführen, dass eine seiner Schülerinnen die empfangenen Eindrücke in einem Aufsatz wiedergab, der in ganz erstaunlicher Art die Frage löst ‚Kann man grösseren Kindern Böcklin zeigen?‘ Die Antwort lautet: Ja, wenn es der richtige Lehrer thut.“

Aus „Flachsmann als Erzieher“: Riemann: Und nu erst recht der Blödsinn: „Wir müssen Kunst in die Schule bringen!“ So’n Blech! Was versteh’n denn die Kinder von Kunst! Kunst is überhaupt was für reiche Leute!...

Weidenbaum: Ich für mein Teil habe gegen die sogenannte „ästhetische Erziehung“ vor allen Dingen moralische Bedenken.

Diercks: Sehr richtig!

Personalien.

Am 5. April starb zu Altona, erst 40 Jahre alt, Dr. H. Schnell, Oberlehrer am Realgymnasium, hochverdient um die körperliche Ausbildung der Jugend, besonders um die Pflege des Jugendspiels. Der Verstorbene war Herausgeber der „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel“, sowie Verfasser verschiedner gehaltvoller Schriften über Turnspiele und volkstümliche Körperübungen.

Seinen 80. Geburtstag feierte am 24. April Dr. Karl Wassmannsdorf in Heidelberg, früher (seit 1847) Leiter des Schulturnens in dieser Stadt, ein

Schüler und Freund von Adolf Spiess. W. ist namentlich in litterarischer Beziehung äusserst fruchtbar gewesen. Hervorragend sind seine Verdienste auf den Gebieten der Turnsprache und Turngeschichte.

Am 3. April vollendete Prof. Dr. Eugen Pappenheim in Berlin sein 70. Lebensjahr. P. war einer der ersten in neuerer Zeit, der wieder auf Comenius aufmerksam machte. 1871 erschien seine Schrift: „A. Comenius, der Begründer der neueren Pädagogik.“ In den Neunzigerjahren gab er dann eine Übersetzung seiner wichtigsten pädagogischen Schriften (Langensalza, Gressler) heraus. Ein anderer Teil der Verdienste Pappenheims liegt auf dem Gebiet des Kindergartenwesens. Nicht nur ist er in Berlin seit Jahrzehnten rastlos dafür thätig gewesen, in ganz Deutschland und über seine Grenzen hinaus kennt und schätzt man ihn als einen der berufensten und verdientesten Förderer dieses Werkes und zugleich als einen der intimsten, aber auch gleichzeitig vorurteilsfreiesten Kenner Fröbels. Seit Jahren giebt er auch das Organ der deutschen Fröbelvereine: „Kindergarten“ heraus.

Gleichfalls feierte seinen 70. Geburtstag am 6. April Rektor Kuhlo in Bielefeld, der verdiente langjährige Vorsitzende des Westfälischen Provinziallehrervereins.

Seminardirektor Schulrat Römpler in Plauen i. V., geb. 1836, in weiteren Kreisen durch seine zahlreichen Schriften, namentlich die pädagogischen und religionsmethodischen Inhalts, bekannt, trat in den Ruhestand.

Gymnasialdirektor Dr. Oskar Jäger in Köln, geb. 1830, der bekannte Historiker nnd Gymnasialpädagoge, siedelte als Professor der Geschichte nach Bonn über.

Der zum Civilgouverneur des Prinzen Joachim, des jüngsten Sohnes unsers Kaisers, ernannte Seminarlehrer Dr. Porger in Berlin entstammt dem Volksschullehrerstande. Er besuchte das Seminar in Ottweiler und war dann Lehrer in Saarbrücken, später an der Präparandenanstalt in Berlin. Während dieser Zeit studierte er Theologie.

Kreisschulinspektor Dr. Zwick in Berlin, der zur Zeit bekanntlich auch Reichstagsabgeordneter ist, erhielt den Titel Schulrat. Dr. Zwick ist aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen.

Schulrat Polack in Worbis feiert in diesem Frühjahr sein 25jähriges Jubiläum als Kreisschulinspektor. Vorher war er Rektor in Nordhausen.

Litteratur.

Naturgeschichtliche Litteratur.

Seyfert, R., Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Eine Darstellung der Gliederung und Behandlung des gesamten naturkundlichen Unterrichts in Entwürfen und Plänen, für einfache und gegliederte Volksschulen. 3. verm. Aufl. Pr. 3 Mk.

—, Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmässige Naturbeobachtung in der Volksschule. 2. verb. Aufl. Pr. 1,20 Mk. Beide im Verlage von E. Wunderlich, Leipzig.

Seyfert, dessen naturkundliche Arbeiten immer mehr die verdiente Anerkennung finden, vertritt mit Nachdruck die Forderung, dass in der Volksschule die Vielheit der naturkundlichen Fächer einer verständigen Konzentration Platz zu machen hat. Er fordert eine Vereinigung der naturgeschichtlichen Disziplinen zu einer einheitlichen „Naturkunde", sowie der Physik, Chemie und z. T. Mineralogie zur „Arbeitskunde". Abgesehen von dem nicht ganz zutreffenden Namen „Arbeitskunde" — der herkömmliche „Naturlehre" ist sicher mehr bezeichnend — stimme ich S. vollkommen bei, wie ich auch für eine Anordnung des naturgeschichtlichen Stoffes nach natürlichen Gruppen, Lebensgebieten, Lebensgemeinschaften im weiteren Sinne, oder wie man diese Teilganzen der heimatlichen Natur noch genannt hat, bin. Auch der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre, sowie der Art der Behandlung kann ich im allgemeinen nur beipflichten. Dem Lehrgange des Buches ist die sehr empfehlenswerte Aufgabensammlung angelehnt.

Probst, W., Lehrplanskizze einer Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. Dessau, Rich. Kahles Verlag. Pr. 60 Pfg.

Der Verfasser sucht in der Einleitung die Notwendigkeit einer vollkommenen Verschmelzung sämtlicher naturkundlichen Disziplinen nachzuweisen, wie er dies schon in mehreren mit Partheil herausgegebenen Arbeiten versucht hat. Neue Gründe vermag er für die empfohlene Konzentration allerdings nicht beizubringen. Die veröffentlichte „Lehrplanskizze" lehnt sich im wesentlichen an die von beiden Schriftstellern verfasste „Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten" an. Sie ist im ganzen ein um zahlreiche methodische Hinweise vermehrter und stark verbesserter Abdruck des Inhaltsverzeichnisses derselben. Interessant ist besonders die Aufnahme von „Gebieten rein menschlicher Thätigkeit", wie sie sich u. a. in Seyferts „Arbeitskunde" finden, z. B. der Wohnung, der Wasserversorgung der Wohnorte, des Häuserbaues u. s. w., sowie die Überweisung der sog. „fremden (!) Lebensgemeinschaften" — man sieht, das Richtige bricht sich doch allmählich Bahn! — an den Geographieunterricht. Den Schluss bildet ein Reklameanhang von fast halber Stärke der Arbeit, der darthun soll, dass die Arbeit der genannten beiden Autoren die „beste existierende Naturkunde" sei, und in dem der Verleger — wie in zahlreichen andern seiner Reklamen — auch meinen Namen zu geschäftlichen Zwecken auszunützen versucht. Dass die Autoren ein solches Geschäftsgebahren, das seine treffendste Beleuchtung durch den Stadtschulrat von München, Dr. Kerschensteiner („Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes" S. 114), gefunden hat, sich nicht energisch verbitten, ist allerdings nicht zu verstehen.

Kohlmeyer, O., Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der Methodik des Naturgeschichtsunterrichts. Dresden, Verlag von Bleyl u. Kämmerer. Pr. 1 Mk.

Nachdem der Verfasser einiges aus der Geschichte der Methodik mitgeteilt hat, was an andern Orten schon ausführlicher und treffender gesagt ist, sucht er durch 2 Beispiele darzulegen, wie sich der Unterricht in Zukunft zu gestalten habe. Der folgende Abschnitt (d. i. ein Drittel der gesamten Arbeit) enthält eine z. T. ganz zutreffende Polemik gegen diejenigen — aber zumeist nicht genannten — Schriftsteller, die nach des Verfassers Ansicht ins Extrem verfallen sind oder sich grober Verstösse gegen die Naturwissenschaft oder die Methodik schuldig gemacht haben. Da ein grosser Teil der Ausführungen gegen mich gerichtet ist, kann ich leider darauf nicht näher eingehen. Zur Charakteristik der Kritik möchte ich nur bemerken, dass sie von einem Manne ausgeht, der (S. 13) den „weissen Bienensaug" (Lamium album) zu den — Gymnospermen und (S. 21) Kamel und Hase zu den — Sohlengängern rechnet! Und wer das von Fickert u. Kohlmeyer herausgegebene und für Lehrerbildungsanstalten bestimmte „Lehrbuch der Tierkunde" kennt, muss über die Verwegenheit des Verfassers, andere meistern zu wollen, noch mehr erstaunen. — Nach einer Besprechung der Quehlschen Konzentrationsbestrebungen verbreitet sich der Verfasser noch kurz über die Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts in den einzelnen Schulanstalten.

Melinat, G., Die Methodik der Naturkunde. Aus den Anfängen bis zu den Bestrebungen der Gegenwart darstellend hinaufgeführt (!). Halle a. S., Verlag von H. Schrödel. 1900.

Ein Buch von solch' geistiger Unreife ist mir nur selten in die Hand gekommen. Als Beweis hierfür mögen folgende Citate dienen: „In freier Methode und doch durchaus gebunden durch die induktive Basis derselben bewegte sich der Lehrer (in den beiden ersten Seminarjahren). Das merkt der Schüler sehr bald. Nun nachdem er die Psychologie und allgemeine Unterrichtslehre auf der 2. Klasse hinter sich hat, lernt er sein theoretisch pädagogisches Wissen unter Leitung seines Lehrers für die eigene Unterrichtsarbeit in der Übungsschule auch für das naturkundliche Fach in Können umsetzen. Das erfordert zunächst, dass dieser Lehrer mit jenem vom Direktor erteilten pädagogischen Unterrichte in Fühlung steht und unbedingt mit den Hauptzügen dieses Unterrichtes einverstanden sein muss. Andernfalls wird der Zögling nicht einheitlich vorwärts geleitet, sondern verhängnisvoll hin- und hergezerrt, und der geschlossene Bildungskreis, mit dem wir ihn hinauslassen wollen, bliebe ein offener" u. s. w. Auf S. 102 wirft Herr M. „einen Pfad über den Haufen". Auf S. 54 meint er, dass es zu den fruchtbringendsten Aufgaben eines jungen Lehrers gehöre, gedruckte Musterlektionen zu analysieren, nicht aber etwa „um sich zum Krakeeler für die Konferenz auszubilden". Auf S. 135 findet sich die herrliche Unterrichtsprobe: „Auf Käfersuche" (!), die mit den schönen Worten beginnt: „Heute gehen wir nach Käfern!"

Diese Blütenlese geistvoller, in klassischem Deutsch geschriebener Stellen könnte ich ins Ungemessene vermehren, auch zahlreiche andere Thatsachen anführen, die den Geist des Buches treffend charakterisieren; ich verzichte aber darauf — im Interesse der Leser. Nur eins möchte ich denjenigen, die sich für Naturwissenschaften interessieren, noch melden: dass nämlich Herr M. auf einer Exkursion, die er mit seinen Schülern nach einem Tümpel unternahm, eine sehr wunderbare Entdeckung gemacht hat, über die er (S. 124) wörtlich folgendes mitteilt: „Aus zweiklappiger Schale steckt ein Krebschen seine Scheren, und bei genauem Zusehen erkenne ich viele, viele nebenbei — einer immer kleiner als der andere." Hoffentlich verschweigt Herr M. der Wissenschaft nicht länger, wo es diese seltsamen Geschöpfe giebt!

Ich würde für ein solches Buch überhaupt kein Wort übrig haben, wenn es nicht — und das ist das Bedenkliche an der Sache — von einem Seminarlehrer geschrieben und für Lehrseminaristen und junge Lehrer bestimmt wäre, oder, wie sich Herr M. auf S. 54 auszudrücken beliebt, für „Anfänger in unserm Handwerk".

Witt, F., Beiträge zur Theorie des naturkundlichen Unterrichts. Eine Handreichung für Seminaristen und Volksschullehrer. Osterwieck a. H., Zickfeldt, 1901. Pr. 3,40 Mk.

Das empfehlenswerte Buch ist eine Sammlung der Arbeiten, die der Verfasser in verschiedenen Zeitschriften über den Gegenstand veröffentlicht hat. Zur Abrundung und Verbindung der einzelnen Abhandlungen sind der Sammlung einige bisher noch unveröffentlichte Aufsätze angefügt worden. Der Verfasser vertritt mit Geschick die Forderung, den naturgeschichtlichen Unterricht „biologisch" zu gestalten, wie dies die moderne Naturwissenschaft und die neuzeitliche Pädagogik fordern.

Twiehausen-Krausbauer, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung. IV. u. V. Abt., 3. bezw. 2. veränderte Aufl. Leipzig, E. Wunderlich. Pr. je 3,40 Mk.

Weil hier schon mehrfach besprochen, bedarf das Werk nur einer Anzeige. Der 5. Band ist um einen Abriss der Chemie vermehrt. Warum der Verfasser den 4. Band auch als „verändert" bezeichnet, vermag ich nicht einzusehen. So weit meine Vergleichungen reichen, stimmt die vorliegende Auflage mit der vorhergehenden nicht nur Seite für Seite, sondern sogar Zeile für Zeile überein. Die Veränderungen müssen also sehr gering sein!

Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie. Mit 570 Abbild. 5. umgearbeitete Aufl. Jena, G. Fischer, 1900. Pr. 11,50 Mk.

Das vorliegende Werk ist ohne Zweifel das z. Z. bedeutendste wissenschaftliche Lehrbuch der Zoologie. Obgleich zunächst zum Gebrauch für Studierende bestimmt, kann es doch dem Lehrer, der sein zoologisches Wissen erweitern und ver-

tiefen will, nur angelegentlichst empfohlen werden. Da der Verfasser zu unsern hervorragendsten Zoologen zählt, so ist es selbstverständlich, dass sich in seinem Werke der Stand der heutigen Forschung widerspiegelt. Durch zahlreiche Verbesserungen, Änderungen u. dgl., welche die neue Auflage aufweist, ist er den Fortschritten gerecht geworden, die unser zoologisches Wissen fast tagtäglich erfährt. Die Ausstattung des Buches ist eine solche, wie man sie von dem rühmlichst bekannten Verlage erwartet. Möge das vortreffliche Buch auch in Lehrerkreisen immer mehr heimisch werden!

Behrens, W. J., Lehrbuch der allgemeinen Botanik. Mit 4 analytischen Tabellen und zahlreichen Originalabbild. 6. durchges. Aufl. Braunschweig, Harald Bruhn, 1899.

Wie von der Kritik wohl einstimmig anerkannt wird, ist das vorliegende Buch eine vortreffliche Einführung in die Lehren der allgemeinen Botanik. Es kann darum besonders allen denjenigen Lehrern warm empfohlen werden, die ihr botanisches Wissen vertiefen, aber doch nicht zu einem grossen, rein wissenschaftlichen Lehrbuche greifen wollen. Schon der Name des Verfassers bürgt dafür, dass die Darstellung dem heutigen Stande der Forschung entspricht. Die Schreibweise ist klar und durchsichtig. Zahlreiche, ausgezeichnete Abbildungen, die vom Verfasser selbst gezeichnet sind, unterstützen die Darstellung.

Söhns, F., Unsere Pflanzen. Ihre Namenserklärung und ihre Stellung in Mythologie und im Volksaberglauben. 2. Aufl. Leipzig, Teubner, 1899. Pr. geb. 2,40 Mk.

Die volkstümlichen Namen unserer Pflanzen erscheinen zumeist nicht allein dem Einzelnen, sondern vielfach auch der Schule als etwas willkürlich Gegebenes, das kaum des Nachdenkens wert ist. Und doch sind es häufig ehrwürdige und interessante Denkmäler längst vergangener Zeit. Sie verstehen zu lehren, hat der Verfasser des vorliegenden reizenden Büchleins unternommen. Er eröffnet uns sinnige Blicke in die Mythologie und den Aberglauben, in die Volksheilkunde und Kulturgeschichte. Der mit tiefem Verständnis geschriebenen Arbeit ist die weiteste Verbreitung zu wünschen!

Twrdy, K., Die Vermehrung und Fortpflanzung im Reiche der Tiere. Leipzig und Wien, T. Deuticke, 1900. Pr. 1, 50 Mk.

Der Verfasser hat die kleine Arbeit geschrieben, um sowohl gereiften Männern und Frauen, als auch der heranwachsenden Jugend die notwendigen Belehrungen über die Fortpflanzung der Tiere zu vermitteln, welche die Schule nicht bieten kann. Da die Fortpflanzung der niedrigst stehenden Tierformen am einfachsten ist und am wenigsten an die der Säuger und des Menschen erinnert, so beginnt der Verfasser seine Darlegung mit den Urtieren und steigt im System allmählich aufwärts bis zu den Säugern. Warum der Verfasser aber die sexuellen Verhältnisse des Menschen unberücksichtigt lässt, die für den Menschen doch ohne Zweifel am wichtigsten sind, vermag ich nicht einzusehen. Die Darlegungen sind durchweg so, dass sie ein Gebildeter ohne Zweifel mit Interesse lesen wird.

Baade, F., Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 1. Teil: Tierbetrachtungen, 2. Teil: Pflanzenkunde, 3. Teil: Gesteinskunde und Erdgeschichte. 7., 5. bezw. 2. Aufl. Halle a. S., H. Schrödel, 1899. Pr. geb. 3,50, 3,50 bezw. 2,50 Mk.

Baades „Naturgeschichte“ war wohl die erste für den Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten bestimmte Arbeit, die den Forderungen neuzeitlicher Methodik gerecht zu werden versuchte, ein Umstand, der ihre weite Verbreitung hinreichend erklärt. In welchen Einzelheiten sich die vorliegenden Auflagen von den früheren unterscheiden, kann hier nicht näher untersucht werden; nur den „Tierbetrachtungen“ muss ich einige Worte widmen. Wie bekannt, gliederte Baade jede Einzelbetrachtung in 3 Abschnitte, welche die Überschriften führten: 1. Beschreibung (des Tieres), 2. Lebensweise und 3. Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise. Zahlreiche Einzelbetrachtungen zeigen in der vorliegenden Auflage diese Dreiteilung nicht mehr, sondern eine Form, wie ich sie in meinem „Lehrbuche der Zoologie“ den Einzeldarstellungen gegeben habe. Wie weit dem Verfasser hierbei meine Arbeit als Anhalt gedient hat, ist — wie ich bereits an einem andern Orte ausgesprochen habe — kaum nachzuweisen; warum sollten auch nicht zwei Schriftsteller

zu sehr ähnlichen Dispositionen kommen können! Anders verhält es sich aber mit dem Inhalte selbst. So sind die Charakteristiken des Edelmarders (S. 13, Abschn. 2), die Auffassung des Hasen als eines wehrlosen Feldbewohners (S. 46 u. 47) und des Elefanten als eines Durchbrechers des Urwalddickichts (S. 51) fraglos meinem Buche entnommen. Interessant ist auch die Thatsache, dass sich die Änderungen, die B. in seinem Buche vorgenommen hat, nur auf die Wirbeltiere beziehen, dass also die Darstellung der niederen Tiere genau so ohne jedes tiefere Verständnis geblieben ist wie in der 6. Auflage. Da mein Lehrbuch jetzt längst fertig vorliegt (z. Z. der Herausgabe der 7. Auflage des Baadeschen Buches war nur die Bearbeitung der Wirbeltiere erschienen!), so dürfte für die nächste Auflage auch eine Umarbeitung dieses Abschnittes zu erwarten sein. Vielleicht vergisst der Verfasser dann auch nicht wieder, die Quelle anzugeben, aus der er geschöpft hat.

Baumanns Naturgeschichte für Schule und Haus. 14. verb. Aufl. von Prof. Dr. H. Reichenbach. Mit über 200 Abbild. Frankfurt a. M., Sauerländer, 1899. Pr. geb. 1,70 Mk.

Das Buch, das das Wissenswerteste aus allen drei Naturreichen enthält, hat das für ein Schulbuch ohne Zweifel respektable Alter von 60 Jahren überschritten und ist gänzlich veraltet. Einzig gut an ihm sind noch die Abbildungen, von denen allerdings die der Wirbeltiere wieder eine Ausnahme bilden. Wirklich zeitgemäss sind von den letzteren nur die beiden neu aufgenommenen Frieseschen Zeichnungen vom Luchs und Murmeltier, sowie das Löwenbild von Fr. Specht.

Ruschhaupt, G., Bau und Leben der Pflanzen. Kurzer Leitfaden zur Einführung in die Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen. 2. Aufl. Helmstedt, F. Richter, 1900. Pr. 1,60 Mk.

Wie schon der Titel sagt, enthält das Heftchen das Wichtigste aus der Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen. Es unterscheidet sich aber dadurch nicht unwesentlich von den meisten ähnlichen Handreichungen, dass in ihm die Mitteilungen aus der Anatomie und Physiologie eng miteinander verschmolzen sind. Diesen Weg hat die neuzeitliche Pädagogik bekanntlich als den allein für den Schulunterricht gangbaren nachgewiesen. Auch grosse wissenschaftliche Werke haben ihn in jüngster Zeit mit Erfolg betreten. Das Büchlein ist in erster Linie zum Gebrauch an Landwirtschaftsschulen bestimmt; es kann aber auch an Realschulen und ähnlichen Anstalten mit Vorteil verwendet werden.

Terks, F., Leitfaden für Naturgeschichte. Nach den amtlichen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen Preussens in 4 Kursen bearbeitet. 7.—9. Aufl. Leipzig, J. Klinkhardt, 1900. Kursus I—IV. Pr. 60, bezw. 80 Pfg., 1 und 1 Mk.

Die Anlage der Hefte ist, wie der Titel besagt, durch die amtlichen Bestimmungen gegeben. Wie bei den meisten für höhere Mädchenschulen bestimmten Leitfäden, so finden wir auch hier eine Stoffmenge, die wohl kaum bewältigt werden kann. Die Einzelbetrachtungen sind Beschreibungen mit einem „biologischen Anfluge". Ein wirkliches Verständnis des Objekts hat der Verfasser in keiner der zahlreichen Darstellungen zu geben vermocht, die ich gelesen habe. Für eine gute Arbeit halte ich aber den anthropologischen Teil im IV. Kursus.

Partheil und Probst, Naturkunde. Ausg. B., Heft I, 2. Neubearbeitung. Ausg. A., Heft II, 2. Aufl. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. Pr. 50 Pfg., bezw. 1,60 Mk.

Da es sich nicht lohnt, auf einzelne Teile einer grösseren Arbeit einzugehen, beschränke ich mich auf die einfache Anzeige. Übrigens habe ich mich schon mehrfach (s. auch oben!) über die Arbeiten der Verfasser geäussert.

Als Hilfsmittel für den Unterricht in der Menschenkunde und Gesundheitslehre liegen folgende Arbeiten vor:

Fiedler und Hölmann, Der Bau des menschlichen Körpers. Kurzgefasste Anatomie mit psychologischen Erläuterungen. 7. Aufl. Dresden, Meinhold u. Söhne, 1899.

Grossmann, A., Der menschliche Körper. Bau und Leben seiner Organe nebst Anleitung, sie gesund zu halten. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1899. Pr. 1,80 Mk.

Riffel, A., Gesundheitslehre für Schule und Haus. Stuttgart, Zimmers Verlag, 1900. Pr. 50 Pfg.

Das erstgenannte Werk hat seine Brauchbarkeit als Begleitwort zu den bekannten, von demselben Verfasser herausgegebenen Wandtafeln, deren letzte Auflage geradezu als vollendet bezeichnet werden muss, längst erwiesen. Auch die beiden andern Bücher kann ich nur empfehlen.

Von den schon mehrfach empfohlenen Bilderatlanten, die das Bibliographische Institut aus seinem reichen Bilderschatze zusammenstellen lässt, liegen mir zwei vor:

Bilderatlas zur Zoologie der niederen Tiere. Mit beschreibendem Text von Prof. Marshall. Pr. 2,50 Mk.

Bilderatlas zur Pflanzengeographie. Mit beschreibendem Text von Dr. M. Kronfeld. Pr. 2,50 Mk.

Vergleicht man den Text zu den niederen Tieren mit dem Texte der drei andern zoologischen Atlanten, so ergiebt sich, dass dem Verfasser die Arbeit hier am wenigsten gelungen ist. Statt eine populäre Einführung in das vielgestaltige Reich der niederen Tierwelt zu schaffen, giebt er zumeist nichts weiter als ein erläuterndes Verzeichnis der wichtigsten Tiergruppen und abgebildeten Formen. Die Hauptschuld daran hat ohne Zweifel die Verlagshandlung, die dem Verfasser den Umfang des Textes vorgeschrieben hat; denn dass der Verfasser der „Spaziergänge“ imstande ist, einen allgemein interessierenden Text zu schreiben, braucht hier kaum erwähnt zu werden. Eine Stoffmasse, wie sie M. hier verarbeiten musste, lässt sich eben auf ca. 50 Druckseiten nicht abthun!

Der Text zum pflanzengeographischen Atlas dagegen erscheint mir recht gelungen. Die Darstellung ist anziehend und allgemein verständlich.

Schroeter, R., Der Gartenbau in den Schullehrerseminaren und Volksschulen. Ein Handbuch für Seminaristen und Volksschullehrer. Mit 55 Abbild. 2. Aufl. Wittenberg, Herrosé, 1897. Pr. 1 Mk.

Das Heft bietet in einfacher, anschaulicher Form den Stoff für den Gartenbauunterricht in Seminaren, kann aber auch von jedem Gartenfreunde mit Vorteil benutzt werden.

Freyer, C., Das Skioptikon in der Schule. Beschreibung des Apparates „Rossmässler“, sowie Anleitung zur Ausführung der verschiedenartigsten Versuche mittels optischer Projektion und Anweisung einfacher Hilfsapparate. Mit 124 Abbildungen. Dresden, Verlag des „Apollo“ (Franz Hoffmann), 1900. Pr. 2,50 Mk.

Das Skioptikon hat während der letzten Jahre als Hilfsmittel zur Veranschaulichung eine grosse Bedeutung erlangt. Dass es in der Schule bisher nur relativ selten verwendet wurde, lag vor allen Dingen an dem hohen Preise. Die Firma Unger & Hoffmann, Dresden-A., hat nun einen Apparat konstruiert, dem sie den Namen „Rossmässler“ gegeben hat, und der bei niedrigem Preise doch eine allseitige Verwendung erlauben soll. Das vorliegende Büchlein enthält eine genaue Beschreibung des Apparats und seiner Nebenapparate, sowie eine Anleitung zum Gebrauche derselben beim Unterrichte in Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie.

Bade, E., Naturwissenschaftliche Sammlungen. Das Sammeln, Pflanzen und Präparieren von Naturkörpern. Mit 4 farbigen Tafeln und 50 Textabbild. Berlin, H. Walther, 1899. Pr. 3,50 Mk.

Der Verfasser ist ein in Sammler- und Liebhaberkreisen rühmlichst bekannter Schriftsteller. In dem vorliegenden Buche giebt er eine für Anfänger bestimmte praktische Anleitung zur Anlage naturwissenschaftlicher Sammlungen und für das Halten von allerlei Tieren in der Gefangenschaft.

Aus der Heimat. Zeitschrift, herausgegeben im Auftrage des „Deutschen Lehrervereins für Naturkunde“ von Dr. K. Lutz. Jahrg. 11 u. 12.

Der rührige Verein hat sich zur Aufgabe gestellt, naturwissenschaftliche Kennt-

nisse zu verbreiten und die Mitglieder zur Erforschung der Heimat anzuregen. Gegen einen Jahresbeitrag von 1,90 Mk. liefert er den Mitgliedern die erwähnte, gut redigierte Zeitschrift zugleich mit „Gratisbeilagen". Von letzteren sind der Redaktion eingesandt die beiden „Pilz-Büchlein" von Obermeyer, in denen die giftigen und essbaren Pilze sachgemäss in Wort und Bild dargestellt sind.

Girod, P., Tierstaaten und Tiergesellschaften. Aus dem Französischen übersetzt und herausgegeben von Prof. W. Marshall. Leipzig, Herm. Seemann Nachf., 1901. Pr. 3 Mk.

Professor Marshall, der längst zu unsern hervorragendsten populärwissenschaftlichen Schriftstellern zählt, hat sich ohne Zweifel durch die Herausgabe des köstlichen Buches den Dank zahlreicher Naturfreunde erworben. In einem mehr als 2 Bogen starken Anhange giebt er wertvolle Ergänzungen und kritische Bemerkungen. Das Buch sei hiermit warm empfohlen.

Chun, C., Aus den Tiefen des Weltmeeres. Schilderungen von der deutschen Tiefsee-Expedition. Jena, G. Fischer, 1900. Pr. 18 Mk.

Die auf Kosten des Deutschen Reichs unter Leitung des Professor Chun unternommene Expedition zur Erforschung der Tiefsee ist von allen Gebildeten mit grösstem Interesse verfolgt worden. Über den Verlauf des grossen Unternehmens und die wichtigsten Resultate desselben (soweit sich diese schon übersehen lassen) hat die Tagespresse zwar zahlreiche Mitteilungen gebracht, die aber — wie dies in der Natur der Sache liegt — sehr lückenhaft sind. Es ist deshalb mit grosser Freude zu begrüssen, dass sich der verdienstvolle Leiter der Expedition hat bereit finden lassen, selbst einen Bericht zu liefern. Dieser Bericht liegt jetzt in Form eines grossen Werkes mit zahlreichen Textbildern und Tafeln fertig vor. Der Verfasser schildert darin den Verlauf der Expedition, die Gegenden, die dabei berührt wurden, die Arbeiten an Bord und das Leben der Tiefsee, soweit es bisher geglückt ist, dasselbe zu enträtseln. Und die Expedition hat uns in dieser Hinsicht ein gut Stück vorwärts gebracht. Der Verfasser, der sich als Zoologe längst einen hochgeachteten Namen erworben hat, giebt sich in seinem Berichte nicht nur als scharfsinniger Forscher, sondern auch als trefflicher Organisator und Leiter des grossen Unternehmens, sowie als Meister populärer Darstellung zu erkennen. Die Ausstattung des Werkes ist ganz hervorragend, wie sich dies eigentlich von der rührigen Verlagsbuchhandlung, die auch die wissenschaftlichen Publikationen der Expedition herausgeben wird, nur erwarten lässt. Mehrere Tafeln sind geradezu als Meisterwerke der Vervielfältigungskunst zu bezeichnen. Das Buch nach diesen Darlegungen noch besonders zu empfehlen, dürfte wohl überflüssig sein.

Gleichfalls der Redaktion wurden eingereicht:

Schmeil, Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. 2. u. 3. Aufl. Stuttgart u. Leipzig, E. Nägele, 1899 bezw. 1900. Pr. geb. 4 Mk.

Da es sich herausstellte, dass das Buch für die Hand der Schüler z. T. zu umfangreich war, gab der Verfasser eine gekürzte Ausgabe desselben heraus, die, um einen Abriss der Menschenkunde und Gesundheitslehre vermehrt (separat erschienen unter dem Titel „Der Mensch"), unter folgendem Titel erschienen ist:

Leitfaden der Zoologie. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Tier- und Menschenkunde an höheren Lehranstalten. Pr. geb. 2,80 Mk. (Tier- und Menschenkunde besonders, 2 Mk., bezw. 80 Pfg.).

Eine noch weit stärker gekürzte Ausgabe, die für den Unterricht an Schulen mit weniger weitgehendem Lehrplan bestimmt ist, erschien unter dem Titel:

Grundriss der Naturgeschichte. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. I. Heft. Tier- und Menschenkunde. Mit zahlreichen Abbild. Pr. 85 Pfg.

Schmeil, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. 4. verm. Aufl. Ebenda, 1900. Pr. 1,20 Mk.

Magdeburg. Dr. O. Schmeil.

Neue Erscheinungen auf dem Gebiete des elementaren Rechnens.

(Schluss.)

A. Genau, Rechenbuch für Lehrerseminare. Verbessert von A. Genau und P. A. Tüffers, Seminarlehrer. 6. verm. u. verb. Aufl. I. Bd., 224 S. Gotha, E. F. Thienemann. 1898. Preis 1,80 Mk., geb. 2,30 M.

Das Rechenwerk von Genau ist rühmlich bekannt und verhältnismässig weit verbreitet. Der mir vorliegende I. Band zeigt in seiner neuen Auflage, abgesehen von einer erweiterten Behandlung der Münzen, Effekten und Wechsel, nur wenige unwesentliche Veränderungen. Die Trennung zwischen Leitfaden und Aufgabensammlung ist beibehalten und zwar in der Absicht, hier wie dort grössere Übersichtlichkeit der Gliederung zu ermöglichen und bei den Rechenübungen die Selbstthätigkeit in höherem Grade anzuregen. Wenn der Lehrgang zugleich vorbildlich für die Volksschule sein soll, dann wäre wohl aus inneren Gründen die Mischungsrechnung besser von der Gesellschaftsrechnung zu sondern und der Schlussrechnung zuzuweisen. Selbst die Prozentrechnung kann letzterer als Teilgruppe eingegliedert werden; ebenso darf die Zeitrechnung keine Behandlung für sich beanspruchen. „Eine besondere Anleitung zur Erteilung des Rechenunterrichts in der Elementarschule enthält das Buch nicht; es überlässt dieselbe dem Fachlehrer des Seminars, der die methodische Unterweisung im Anschluss an ein gutes Elementarschul-Rechenbuch im zweiten Jahre zu geben hat.“ Aber es soll „der Methodik schon im ersten Jahre vorgearbeitet“ werden. Man kann über diese Arbeitsteilung verschiedener Meinung sein. Ausnahmslos hingegen wird man verlangen, dass das Lehrverfahren im Seminar auch wirklich mustergültig für die Volksschule ist. Das aber kann ich dem vorliegenden Werke in mehrfacher Hinsicht nicht nachrühmen. Das Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen wird zu abstrakt dargeboten; immer steht an der Spitze die Regel oder der Lehrsatz, und daran schliesst sich das Beispiel. Der elementare Gang schlägt aus guten Gründen den umgekehrten Weg ein. Die Nachteile eines solchen synthetischen Verfahrens kommen auch hier sehr wohl zum Ausdrucke. Wenn die Zahlbegriffe und Operationen, besonders im Bruchrechnen, nicht aus dem Wesen der Sache abgeleitet werden, dann bleiben die Vorstellungen an der Oberfläche haften und fallen samt den mechanischen Regeln der Vergessenheit anheim.

Wir erwähnten bereits, dass auch Braune, Lichtblau und Wiese den Seminaristen keine tiefere Einsicht in die Grundlagen des Rechnens vermitteln und greifen zum Beweis dessen nunmehr etliche Punkte auf: Unter Zahl versteht Genau „den Inbegriff gleicher Einheiten“. Das mag sein. „Jede folgende Zahl entsteht durch Hinzufügung einer neuen Einheit zu den vorhergehenden Einheiten“. Das ist schon nicht richtig. Zahlen entstehen nicht allein durch Hinzufügung neuer Einheiten sondern auch durch Zerlegung oder Zerteilung der alten Einheiten. Noch oberflächlicher aber ist die Erklärung von Lichtblau u. Wiese: „Unter Zahlengrösse oder Zahl versteht man eine Menge gleichartiger Dinge, von denen jedes eine Einheit ist“. Solche irrigen Auffassungen müssen notwendigerweise der Ausgang von einer Reihe schiefer Vorstellungen werden. Wenn wir mit den Verfassern auch nur die eine Seite des Begriffs, den Inhalt, ins Auge fassen wollten. so müsste doch immer zunächst Zahl und Gezähltes auseinandergehalten werden. Die Zahl ist nicht das Gezählte oder „eine Menge der Dinge“ selbst, sondern nur ihr Mass, und nicht allein das Mass der Dinge sondern weiterhin auch das Mass der Grössen und Verhältnisse. Wo aber Ding-, Grössen- und Verhältniszahl nicht von Haus aus methodisch entwickelt und unterschieden werden, bleibt die tiefere Einsicht und das zuverlässige Können im Rechnen ausgeschlossen. — Die Zahlenreihe soll dadurch entstehen, dass zu dem einen Ding eins um das andere hinzugefügt wird. Ja, wie bilden sich denn dann aber die absteigenden Dezimalen? Die Reihe der Dingzahlen erreicht abwärts mit der 1 ihre absolute Grenze. Nur als Mass der Grössen schreitet die Zahl aufwärts durch Anhäufung, abwärts durch Zerteilung eines und desselben Grössenwertes bis ins Unendliche fort. Streiten lässt sich ferner über die Behauptung von Lichtblau u. Wiese: „Die Grundzahl unsers Zahlensystems ist 10“. 10 ist die grundsätzliche Funktions- oder Ordnungszahl. Die Grundzahl unseres wie jedes denkbaren Zahlensystems ist 1. Ebenso schief ist es, die 1 bez. die Einer als 0

Ordnungseinheit zu bezeichnen. Für sich allein ist die 1 wie jedes Absolute allerdings ordnungslos, und als solche bildet sie in der Zahlenreihe ähnlich wie die Einer im Ziffernsystem den Indifferenz- oder 0-Punkt (nicht den nullten). Sobald man sie aber in Beziehung zu den übrigen Einheiten bez. Stellen setzt, dann ist die Eins oder der Einer der Ausgangspunkt, der „Ur-“sprung, das erste. Gewiss stehen die Zehner in der ersten Stelle links, die Zehntel in der ersten Stelle rechts von den Einern. Aber wie der erste Schüler links oder rechts vom Primus einer Klasse den zweiten Platz einnimmt, so stehen die Zehner sowohl als die Zehntel in der zweiten Stelle, jene aufwärts, diese abwärts. — Eng mit der einseitigen Auffassung der Zahl hängt die oberflächliche Behandlung des Bruches und der bürgerlichen Rechnungsarten zusammen. Einsicht in den Bruch und die Bruchoperationen gründet auf dem klar erkannten Verhältniss zwischen steten und unsteten Grössenwerten. Verständnis wird gewonnen und ist nur dadurch zu gewinnen, dass bestimmte Masse von Kontinuen in Diskontinuen, d. h. Einheiten in Mehrheiten oder Zahlen, sei es durch Anhäufung oder Zerteilung, verwandelt werden. Wer, wie die genannten Methodiker, nicht in jedem Falle des Bruchrechnens bei der Veranschaulichung auf das Kontinuum in Gestalt eines genau berechneten Grössenwertes zurückgreift, kommt über die Dingzahl nicht hinaus und muss dann schlechterdings seine Methode auf Regeln, auf unverstandene Abstraktionen gründen. Aber nichtsdestoweniger rechnet er mit „ganzen“ Zahlen; das Wesen der Sache berührt er gar nicht. — Bei der methodischen Darbietung der Operationen sehen wir genannte Verfasser in ähnlichen Vorurteilen befangen. Die Multiplikation wird als verkürzte Addition, die Division als verkürzte Multiplikation erklärt. Mit dieser Auffassung müssen wir brechen; sie ist weder in akstrakter (oder wissenschaftlicher) noch in konkreter (oder praktischer) Form haltbar; sie ist falsch. Das Ergebnis der Addition ist stets eine Summe oder Mehrheit, dasjenige der Multiplikation ein Produkt, ein Einheitliches. Die Multiplikation umschliesst immer das Verhältnis des Einfachen zu sich selbst oder zu einem Vielfachen; die Addition kennt dieses Verhältnis nicht, sondern nur dasjenige einzelner zu mehreren. Das Vielfache kann, der zweifachen Entstehungsweise der Zahlen entsprechend, in der Zahlenreihe entweder auf- oder absteigen, d. h. eine ganze Zahl oder ein Bruch sein; die Addition hingegen steigt in der Zahlenreihe stets aufwärts. Demgemäss lässt die Multiplikation den Grössenwert entweder unverändert, oder sie vergrössert, bez. verringert ihn, während bei der Addition der Grössenwert ausnahmslos zunimmt. Die Addition befasst sich stets mit gleichartigen, die Multiplikation hingegen mit ungleichartigen Zahlen. Von jenen können alle benannt sein, von diesen ist die eine, die Funktionszahl oder der Multiplikator, stets unbenannt; sie drückt lediglich aus, in welche Beziehung der Multiplikand zu sich selbst gesetzt werden soll. — Die Division lässt die berührten Unterschiede in ihrer Art nicht minder deutlich hervortreten. Sie bestimmt aus irgend einem Masse (Dividendus) einen Anteil (Quotient), der — im umgekehrten Verhältnis zum Divisor — entweder grösser oder kleiner oder auch gerade so gross als jenes Mass ist. Das Und und Mal, bezüglich das Weniger und Geteilt-durch deuten Funktionen an, die begrifflich nicht in der Weise auseinander abgeleitet werden können, wie man dies thut. Zwar entfernt sich sowohl die Addition wie die Multiplikation von der 1, wie umgekehrt sowohl die Subtraktion als die Division nach der 1 hin zurückläuft. Aber Aufbau und Abbruch der Zahlenreihe ist in beiden Fällen grundverschieden. Solange es sich um Dingzahlen oder „ganze“ Zahlen schlechtweg handelt, machen sich diese Gegensätze weniger fühlbar. Anders im Gebiete der Grössenzahl, in dem Bruchrechnen! Hier bedingt die Veränderung der Zahl durchaus nicht immer die gleichwertige Veränderung des Gezählten oder des Grössenwertes. Die Methode der genannten Autoren führt die Schüler nicht zu der Einsicht, dass auch noch das kleinste Mass zur grössten Zahl entwickelt und anderseits das grösste Mass in der kleinsten Zahl gefasst werden kann. Man braucht sich dann nicht zu wundern, wenn etliche, wie Knilling, behaupten, dass Multiplikationen und Divisionen mit gebrochenen Funktionszahlen in Wirklichkeit gar nicht existierten. — Nicht minder oberflächlich werden die bürgerlichen Rechnungsarten vorgeführt. Man vergisst, dass es auch hier gilt, Zahlen ganz besonderer Art zu gewinnen, nämlich Zahlen aus den gesetzmässigen Verhältnissen, in denen die Grössenwerte zu einander stehen. Diese Ursächlichkeit muss zunächst erkannt, alsdann müssen die Zahlen aus ihr herausgearbeitet und schliesslich müssen wieder Ver-

hältnisse nach diesen Zahlen bemessen werden, oder kürzer: einmal sind ursächliche Verhältnisse in Zahlen aufzufassen und sodann wieder Zahlen als Grössen- und Sachverhältnisse auszudrücken. Genau und Tüffers machen in dieser Richtung wenigstens schwache Versuche; den übrigen aber kommt die eigentliche Unterrichtsmaterie, der Kern des angewandten Rechnens, gar nicht zum Bewusstsein. Mechanismus hier wie im Bruchrechnen! — Es ist zu beklagen, dass sich vor allen Unterrichtsfächern gerade das Rechnen nach wie vor in den ausgefahrenen Geleisen bewegt. Zwar lassen Gliederung, Anordnung, zum Teil auch Stoffwahl weniger zu wünschen übrig; aber die Darbietung —! Sie besticht nur den, der sich mit der Schale begnügt; sie ist oberflächlich und zeitigt ungenügende Resultate. Die Hauptschuld trifft die Lehrerbildner. Besserung wird erst eintreten, wenn die Seminarlehrer die Vorarbeiten auf dem Gebiete der Zahlenphilosophie gründlicher studieren und sich sodann bequemen, das Wesen der Materie und des Kindes selbständig zu erforschen. Wenig befriedigend ist ihre Arbeit seit den letzten Jahrzehnten auf diesem Gebiete gewesen. Zu den Ausnahmen aus jüngster Zeit gehört Lay, dessen Führer durch den ersten Rechenunterricht demnächst besprochen werden soll.

E. Troelltsch, Das kleine und grosse Einmaleins mit Veranschaulichungen. 40 S. Nürnberg, Friedr. Korn. Preis 45 Pf.

Troelltsch fasst die Multiplikation und Division als verkehrte Addition bez. Subtraktion auf. Die „Veranschaulichung“ besteht darin, dass er beim kleinen Einmaleins die gleichen Summanden einmal als Punktgruppen, sodann als Ziffern in 2×5 wagerecht übereinanderstehende Felder schreibt; im grossen Einmaleins begnügt er sich mit den Ziffern. „Nachdruck verboten“, steht auf dem Titelblatt. Das hätte sich in erster Linie Troelltsch zu Herzen nehmen sollen; denn — die Sache ist weder psychologisch gerechtfertigt noch neu.

M. Rusch, k. k. Professor an der Staatsgewerbeschule in Wien I, Anleitung zum Gebrauche des Rechenstabes. Auch für solche, welche nur die Kenntnisse der Volksschule besitzen. Wien, 1898. Pichlers Wtw. u. Sohn.

„Der Rechenstab ist ein Instrument, mit dem einerseits bekannte gewöhnliche Rechnungen leicht und sicher aufgelöst werden können; anderseits aber werden durch seine bloss mechanische Handhabung Rechnungsresultate erlangt, die ohne ihn nur mittels gründlicher mathematischer Vorkenntnisse erreicht werden können.“ Der Verfasser zeigt an Beispielen die Art der Verwendung des Rechenstabs und überzeugt uns von seiner Brauchbarkeit. Aber für die Volksschule empfehle ich seinen Gebrauch trotzdem und grundsätzlich nicht, weil unsere Thätigkeit auf mehr als mechanische Fertigkeit abzielt und im übrigen derartige Hülfsmittel entbehrlich macht.

A. Floder, Lehrer, Handhabung der patentierten Rechenmaschine zur Veranschaulichung der Rechnungsoperationen bei deren Durchführung im Zahlenraume 1—10. Commissions-Verlag J. Nafe, Nikolsburg. 15 S. 20 Kreuzer.

Die Rechenmaschine giebt bewegliche Zahlenbilder zur Veranschaulichung der Rechenoperationen. Leider kann man auf Grund der Beschreibung und Abbildung kein sicheres Urteil über ihre Einrichtung und Handhabung gewinnen. Das zur Anwendung gebrachte Prinzip der Veranschaulichung aber ist psychologisch wohl gerechtfertigt und der Beachtung wert. Der Apparat ist mit Zubehör und Verpackung von Herrn Lehrer Floder-Nikolsburg (Mähren) für 22 fl. zu beziehen.

Von Schülerheften liegen vor:

Büttners Rechenhefte. Neubearbeitung von 1898. Leipzig, Ferd. Hirt. Rechenfibel (Zahlenreihe bis 100). 32 S. Preis 15 Pf. — Ausgabe B — für 3- bis 5klassige Schulen — in 3 Heften: I. 40 S. 15 Pf. II. 40 S. 20 Pf. III. 64 S. 25 Pf. — Ausgabe C — zunächst für 7- bis 8klassige Schulen — in 5 Heften: I. 48 S. 20 Pf. II. 48 S. 25 Pf. III. 40 S. 25 Pf. IV. 48 S. 25 Pf. V. 80 S 40 Pf. — Ausgabe D — zunächst für 6klassige Schulen — in 4 Heften: I. u. II sind noch Inhalt und Preis gleich C I u. II. III. 48 S. 25 Pf. IV. 64 S. 30 Pf.

Die Neubearbeitung (Ausg. C unter Mithilfe E. Kirchhoffs) der alten bekannten Ausgaben bringt insofern eine Veränderung und Verbesserung, als das Format vergrössert und die Aufgaben bedeutend vermehrt worden sind. Als schätzenswerte Zugabe im Schlussrechnen erachte ich die nach sachlicher Zusammengehörigkeit

gruppierten Aufgaben aus Lebenskreisen, wie Haushalt, Gemeinde, Staat, Landwirtschaft, Gewerbe, Verkehr, ferner aus Wissensgebieten. Welchen Wert aber die bildlichen Darstellungen unserer Münzen und Gewichte haben sollen, ist mir unbegreiflich. Was doch alles auf Rechnung der „Anschauung" gesetzt wird. — Büttners Methode ist bekannt und auch sein Verdienst, der neuen Mass- und Gewichtsordnung den Eingang in die Volksschule erleichtert zu haben. Seine Rechenhefte übergab er vor mehr als 20 Jahren der Öffentlichkeit mit dem Motto: „Wir messen, wiegen und zählen decimal; darum müssen wir auch decimal schreiben und rechnen." In Verfolgung dessen erwies er sich zwar einer Reihe von amtlichen Bestimmungen gegenüber recht willfährig, weniger aber als weitsichtiger Methodiker. Indem er den nicht decimalen Währungen und allgemeinen Brüchen nur ein verhältnismässig „bescheidenes Eckplätzchen" zuwies, hat er nicht gerade an der tieferen Auffassung und vertiefenden Behandlung des Rechenstoffes mit beigetragen. Zwar ist er, nach späteren Auflagen und Ausgaben zu urteilen, mehr und mehr von diesem Irrtume zurückgekommen; aber sein Urteil über das Wesen des Bruches ist heute noch befangen, unsicher. Er würde sonst nicht die Decimalbrüche in der einen Ausgabe (C) vor und in der anderen (Ca) nach den allgemeinen Brüchen behandeln und sie von letzteren als besondere Zahlwerte trennen. Nur in der Form, nicht in der Sache liegt der Unterschied; aber aus der Sache heraus entwickelt Büttner die Brüche ebensowenig wie die bürgerlichen Rechnungsarten. Seine übrigen Grundsätze: innige Verbindung des Kopf- und Tafelrechnens, planmässige Wiederholungen der grundlegenden Übungen, möglichste Vereinfachung (nicht zu grosse Zahlen, nicht mehr als zwei Benennungen, Ausscheidung veralteter Wertmasse und überflüssiger Ansätze) und vorteilhafte Benutzung des Zehnersystems zeichnen nach wie vor seine Rechenhefte aus.

Dr. B. Hartmann und J. Ruhsam, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausgabe C in 6 Heften = 3. bez. 2. Aufl. Leipzig und Frankfurt a. M. Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Die Verfasser wollen die Zahlvorstellungen aus Sachgebieten ableiten, geraten aber hierbei mit den Anforderungen wirklicher Zahlanschauung in Widersprüche. Die Zahl 6 z. B. auf eine zeitliche Reihe wie die Schulwoche zu gründen, ist methodisch verfehlt. Wer da an eine wirkliche Veranschaulichung glaubt, betrügt sich und die Kinder. Anderseits stehen ihre „Sachgebiete" mit den Zahlen in keinem inneren Zusammenhange. Für die Zahlenreihe 1—70 ist das Sachgebiet „Wie ein Haus gebaut wird" gewählt. „Es wird Grund gegraben. Arbeiter mit Hacken, Grabscheit und Schaufel. Die Erde wird fortgefahren. Wagen mit Pferden. Die Mauer wird aufgeführt. Maurer. Balken werden gelegt" u. s. w. Welche logische Beziehung ergiebt sich aus alledem zum eigentlichen Lehrstoffe, der Zahl 70? Die Zahlbetrachtung an sich ist ein modifiziertes Verfahren nach Grube. Sämtliche Operationen treten von Haus aus nebeneinander auf. Dieses Verfahren lehnt die neuere Methodik fast allgemein ab, und mit Recht. — Das Bruchrechnen wird richtig durch Zerlegung von Kontinuen und durch verwandte Teilungen eingeleitet. Aber nur zu bald folgen die begrifflichen Deduktionen und Regeln, der bekannte Mechanismus. Das angewandte Schlussrechnen erscheint zu früh und zu massig. Auf die Erfassung der ursächlichen Verhältnisse, auf ihre zahlenmässige Darstellung und Abhängigkeit wird nicht genügend hingearbeitet. Überall steht die rohe Sache zu sehr in dem Vordergrunde; die Zahl, das eigentliche Objekt des Rechnens, kommt deshalb nicht zur genügenden Geltung. — Der Lehrgang leidet an Stoffüberfülle. — Hervorzuheben dagegen ist, dass die Aufgaben mit praktischem Scharfblicke gewählt, der Wirklichkeit entsprechen und möglichst nach sachlicher Zusammengehörigkeit gruppiert sind, ebenso dass das Rechnen Fühlung mit den übrigen Unterrichtsfächern sucht und deren Stoffe rechnerisch verwertet.

William Stenzel, Zur Gesetzes- und Wirtschaftskunde. Rechenaufgaben für Knaben-Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Volksschulen. 76 S. Plauen, A. Kell. 1899. Preis 45 Pf.

„An Zahlen klebt Licht." Es giebt wohl kaum ein besseres Veranschaulichungsmittel der Gesetzes- und Wirtschaftslehre als die Zahl, und ein besserer Weg zum Verständnis dieser Gebiete als das Rechnen. Stenzel beweist dies mit seiner praktischen, von den nötigen Erläuterungen durchflochtenen Aufgabensammlung. Allerdings handelt es sich um Stoffe, die in der Volksschule noch fast gar

keinen, in der Fortbildungsschule erst wenig Eingang gefunden haben. Für eine gelegentliche Behandlung aber ist das von Stenzel gebotene Material zur Zeit noch zu gross. Aber warum empfiehlt der Verfasser sein Lehrmittel nicht für kaufmännische Fortbildungs- und Handelsschulen? Au solchen und ähnlichen Anstalten ist es am Platze und auch völlig ausreichend.

Dem Kopfrechnen im besonderen und im Anschluss an bestimmte Rechenbücher wollen folgende beiden Werkchen dienen:

O. Fickenwirth, Kopfrechenschule zu dem Rechenbuch für Stadtschulen von A. Braune. I. (Mittelstufe), II. (Oberstufe). Halle, Schroedel. Preis je 1.25 Mk.

Lindau, Berbig, Schmidt, Aufgabensammlung für den Unterricht im Kopfrechnen. Im Anschluss an die Dorschel-Lindauschen Rechenhefte. 100 S. Wiesbaden, Behrend.

Ich bin der Ansicht, dass besondere Kopfrechenschulen dem gegenwärtigen Stande der Methodik nicht mehr entsprechen. Wer auf einem andern Standpunkte steht, wird zwar sowohl in dem einen als anderen der angezeigten Werkchen zweckmässige Übungsbücher finden; aber empfehlen würde ich ihm doch in erster Linie die Aufgabensammlung von Lindau-Berbig-Schmidt, schon deshalb, weil sie nicht wie jene von Fickenwirth so viel Beispiele einer Art mit unbenannten Zahlen enthält, sondern meist gutgewählte angewandte Aufgaben bringt und im übrigen neben jedem Rechenbuche vorteilhaft zu gebrauchen ist.

Gotha. K. O. Beetz.

Litterarische Notizen.

In 2., vollständig umgearbeiteter und erweiterter Auflage erschien: „Grundriss der Schulhygiene. Für Lehrer, Schulaufsichtsbeamte und Schulärzte“ von Otto Janke, Rektor in Berlin (309 S. Hamburg uud Leipzig, L. Voss, 1900. Pr. 4 Mk.). Der Verfasser ist eine allgemein anerkannte Autorität auf seinem Gebiete. Daneben empfiehlt das Buch die klare Darstellung und die durchsichtige Gliederung.

Prof. Dr. Paul Natorp in Marburg liess ein Heftchen: „Pädag. Psychologie in Leitsätzen“ (Marburg, Elwert, 1901) erscheinen, dessen Inhalt den Vorlesungen zu Grunde lag, die er im verflossenen Winter vor etwa 250 Lehrern und Lehrerinnen gehalten hat.

Von J. Trüper (Jena) erscheint nächstens bei Bertelsmann (Gütersloh) eine neue Schrift: „Dörpfelds soziale Erziehung“. Schon nach den ersten Bogen, die uns zugingen, lässt sich erwarten, dass in dem Werke, das viel handschriftliches Material verwertet, ein höchst interessanter und wertvoller Beitrag zum Verständnis und zur Würdigung des hochverdienten Pädagogen geboten wird. Den Urteilen des Herausgebers vermögen wir nicht immer zuzustimmen.

In Ufers „Internationaler Bibliothek für Pädagogik“ soll als III. Band erscheinen: „Kinderpsychologische und pädagogische Abhandlungen“ von Dr. Stanley Hall, Professor der Psychologie und Pädagogik an der Clark-Universität zu Worcester.

Die bekannte „Sammlung Göschen“ enthält jetzt bereits drei Schriften pädagogischen Inhalts: Prof. Dr. Reins „Pädagogik im Grundriss“, Seyferts „Schulpraxis. Methodik der Volksschule“ und Dr. P. Stötzners „Öffentliches Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart“. Bekanntlich beträgt der Preis jedes Bändchens der Sammlung 80 Pfg.

Sozialpädagogik. In einer Abhandlung der „Neuen Bahnen“ (Heft 1 u. 2) kommt der Verfasser, Thieme (Altenburg), zu dem Resultat: „Individual- und Sozialpädagogik“ müsse die Losung sein. Gegen diese Folgerung wendet sich W. Böhling in der „Pädag. Reform“. Eine solche Scheidung sei für die praktische Pädagogik unmöglich, da jede bildende Einwirkung auf das Kind die Übermittelung eines Bildungsinhalts in sich schliesse, dieser aber in jedem Falle ein gemeinsamer Bewusstseinsinhalt sei, seine Aneignung also dazu beitrage, das Individuum mit der Gesellschaft zu verknüpfen. Ebenso wenig könne jene Losung auf die Pädagogik als Wissenschaft Anwendung finden, da diese notwendig in einem obersten Prinzip gipfeln müsse. Dass dieses nicht das unbeschränkte Individualprinzip sein könne, habe Th. selbst überzeugend nachgewiesen. Was dieses aber Beachtenswertes enthalte, das sei bereits im Sozialprinzip eingeschlossen; denn Th. selbst habe her-

vorgehoben, dass es „im Zweck der Gesellschaft“ liege, „dass jeder Einzelne zur höchst möglichen Freiheit und Individualität gelange“. Wenn er somit an andern Stellen seiner Abhandlung der Sozialpädagogik schuldgäbe, dass ihre Erziehung Dressur und Gleichmacherei sei, so müsse das als ein arger, unbegründeter Widerspruch bezeichnet werden. — Dr. Bergemanns neues Werk wird gleichfalls in der „Pädag. Reform“ von Dr. Görland, der sich selbst den Sozialpädagogen zurechnet, allerdings im Gegensatze zu jenem, wie Natorp, im Aufbau seines Systems vom kritischen Idealismus ausgeht, einer scharfen — unserer Meinung nach sogar überscharfen — Kritik unterzogen.

Eine sehr interessante Arbeit von Prof. Dr. Hunziker über „Pestalozzi, französischer Bürger“, in Nr. 1 der „Pestalozziblätter“ geht der Frage nach: Wie kam es, dass Pestalozzi auch nach den Greueln von 1792 und 1793, gegenüber denen er keineswegs blind war, doch ein Verteidiger des Sansculottismus blieb? Die Abhandlung, die einen ausserordentlich wertvollen Beitrag zur Kenntnis von Pestalozzis Wesen und Entwickelung bietet, kann als eine Art Kommentar zu Band 8 der neuen Seyffarthschen Pestalozzi-Ausgabe betrachtet werden.

Eine Beilage zu Nr. 17 der „Pädag. Zeitung“ bringt eine sehr dankenswerte Zusammenstellung der „Besoldung der preussischen Volksschullehrer in sämtlichen Orten mit über 10000 Einwohnern“.

„Sammelt volkstümliche Kinderlieder!“ ruft H. Wolgast (Hamburg) in Nr. 4 der „Jugendschriften-Warte“ den Kollegen zu. „Was mir vorliegt — schreibt er — und zum Teil in den bekannten Sammlungen nicht enthalten ist, lässt vermuten, dass das dichterische Schaffen der kindlichen Volksseele keineswegs aufgehört hat. Wer als Lehrer diesem Schaffen nachgeht und den Bestand der volkstümlichen dichterischen Stoffe und Formen im Kreise seiner Schüler feststellt, gewinnt damit eine Grundlage für die Einführung des Kindes in die nationale Dichtung; er wird manchen klangvollen oder charakteristischen Reim, der in wenigen Familien, vielleicht in einer einzigen, ein kümmerliches Dasein fristete, seiner ganzen Klasse oder Schule, seiner Schulgemeinde, vielleicht seiner Gegend vermitteln können. Jede poetische Anschauung, jeder echte Klang aus der Volksseele dem Volksbewusstsein aufs neue lebendig gemacht, ist ein Gewinn für die Erhaltung und Ausprägung nationaler Eigenart. Will man in dieser verwirrenden Zeit wissen, was dem deutschen Charakter gemäss ist, so gehe man auf die alten volkstümlichen Litteraturschätze zurück.“ Einsendungen sind an H. Wolgast in Hamburg (Ottostr. 18) zu richten.

Der bekannte pädagogische Verlag von Th. Hofmann in Gera ist an B. G. Teubner in Leipzig übergegangen.

Der rühmlichst bekannte pädag. Verlag von Ernst Wunderlich in Leipzig begeht in diesen Tagen die Feier seines 25jährigen Bestehens. Begründer war der Vater des gegenwärtigen Inhabers, den ältere Leser noch als den verdienten Leiter der „Freien Deutschen Schulzeitung“ kennen werden.

Zeitschriften.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Hg.: Dr. Bartels (Gera). Verl.: M. Diesterweg (Frankfurt a. M.). 1901, Nr. 2—4:

Das Gewissen und seine Pflege (Friedrichs) — Der naturgeschichtliche Unterricht nach Lebensgemeinschaften (Drewke) — Was der Lehrer von Hebel lernen kann (Polack) — Zweckmässigere Erziehung des weibl. Geschlechts (Lüngen) — Flachsmann als Erzieher (Linde) — Traum von einem künftigen kaiserl. Erlass in Sachen unserer nationalen Bildung (Baumann).

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 55. Bd. 5. u. 6. Lfg.:

Joh. Seb. Bach (Esselborn) — Eine Familienschule (Schaeffer) — Die Notwendigkeit der Zwangserziehung (Maier) — Die Vergleichung im Geschichtsunterrichte (Th. Franke) — Aus einem Lehrbuche der Geographie vor 150 Jahren (Stendal) — Nützliche Winke zu einem guten Schulhaushalte (Krämer) — Unsere Feldfluren im Dienste geschichtl. Forschung (Maixner) — Gemüt (Ofenloch).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe und Sohn (Wien). 1901, Nr. 3 u. 4:

Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung in Österreich — Geographische Länge und Breite.

Lehrgang (Mohaupt) — Meine gegenwärtigen rechenmethodischen Überzeugungen (Knilling) — Glaubys Rechenbuch (Göri) — Alltägl. Redensarten und deren Gedankeninhalt (Branky) — Aus dem Tagebuche eines Landschulaufsehers (Schmerz) — Verhandl. über Schulorthographie im österr. Ministerium — Flachsmann als Erzieher (Pollak) — Heimatkunde (Maierl).

Der praktische Schulmann. Hg.: Dr. Sachse (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1901, Nr. 2 u. 3:

Die Schwächlinge in der Volksschule (Lehne) — Gegenwärtige Zahl und Verbreitung der Juden (Staacke) — Bei den Sachsen in Siebenbürgen (Wittig) — Gottsched über das Drama (Schmidt) — Ergänzungsanstalten zur Volksschule (Stötzner) — Herders Abhandlung „Über den Ursprung der Sprache“ (Matthias) — Witterungskunde (Dietel) — Hörübungen in der Taubstummenschule (Henz) — Die Phonetik in der Volksschule (Pätzold) — „Also sprach Zarathustra“ (Thieme) — Förderung schwächer befähigter Kinder (Ehrig) — Iselin und v. Rochow (Zinck) — Schulwanderungen (Böhme) — Das Fenster (Wildfeuer) — Bibl. Geschichte auf der Unterstufe (Scharrelmann).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. von Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1901, Nr. 2—4:

Joh. G. Gustorff (Hollenberg) — G. Kellermann (Ibach) — Zur Anwendungsstufe im Rechnen (Zeissig) — Praktisches Christentum und Volksschule (Grünweller) — Geschichte und Lehre im Religionsunterricht (v. Rohden) — Zwei neue Abhandlungen über Schulverfassung (Horn) — Unterrichtsprotokolle und ihre pädag.-wissenschaftl. Verwertung (Fuchs).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: F. Thienemann (Gotha). 1901, Nr. 2—4:

Die abstrakten Vorstellungen (Richter) — Die neuere Psychologie (Hecke) — Bes. Fortbildungsschulen für semin. gebild. Lehrer oder Universität? (Andreae, Rein, Richter).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 6—18:

Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen (Flügel) — Zum botanischen Unterrichte (Bliedner) — Der letzte Sturm und Drang der deutschen Litteratur, insbes. die moderne Lyrik (Grosskopf) — Bibelwissenschaft und Religionsunterricht (Staude) — Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts (Fritzsche) — Sozialpädagogik. Thesen (Otto) — Die Herbartsche Interessenlehre (Schleinitz) — Das und dass (Wasserzieher).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1901, Nr. 2:

Luthers Ehe und Familienleben. Präparation (Just) — Schlacht bei Leuthen. Präparation (Wetterling).

Pädagogische Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1901, Nr. 2 u. 3:

Die Schwachen in der Schule (Lange) — Zum internationalen Schülerbriefwechsel (Hertel) — Gegenwärt. Stand der Geometriemethodik (Wilk).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Dr. O. Lyon (Dresden). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1901, Nr. 1—3:

Mundartliches aus der Rochlitzer Pflege (Zschalig) — Die Montgomery-Szenen in Schillers „Jungfrau von Orleans“ und ihr klassisches Vorbild (Grünwald) — Das tausendjährige Reich auf der Bühne (Maydorn) — Nüchterne Erwägungen über Goethes Spinozismus (Vogel) — Sozialpolitische Randbemerkungen zu Goethes „Götz“ (Hodermann) — Zu den Eigennamen im Deutschen (Schwarz) — Deutsche Nationaldenkmäler (Bassenge) — Gesetzentwurf betr. das Urheberrecht u. s. w. (Lyon) — Die „Hauptsache“ beim Deutschunterricht (Wilke).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Behrend (Wiesbaden). 1901, Nr. 2—5:

Philosophische Rückblicke auf das ausgehende Jahrhundert (B. Schmidt) — Gründe für und gegen den halbstündigen Unterricht (Fromm) — Das französische Schulwesen — Fröbel und Frohschammer (Steglich) — Zum Handfertigkeitsunterricht — Kunstpflege in der Schule (Rühlmann).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Böhm (Altdorf). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1901, Nr. 2:

Strömungen in der Geschichtswissenschaft (Orth) — Behandlung des 6. Gebots (Goerth).

Schweizerische pädagog. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füssli (Zürich). 1901, Nr. 1 u. 2:

Die Lehrerbildung im 19. Jahrhund. (Utzinger) — Der Geographie-Unterricht in den

schweizer. Lehrerseminaren (Aeppli) — Ziel und Methode der Naturgeschichte am Lehrerseminar (Opplinger) — Die Wissenschaft der Ethik im 19. Jahrh. (Christ) — Über Molières Misanthrope (Zollinger).

Beilage zu Nr. 2:

Pestalozziblätter. Hg.: Prof. Dr. Hunziker (Zürich). 1901, Nr. 1:

Pestalozzi, französ. Bürger (O. Hunziker) — Th. Ziemssen — Unkenntnis Pestalozzischer Schriften noch vor wenig Jahrzehnten.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg.: Prof. Dr. K. Kehrbach (Berlin). Verl.: A. Hofmann u. Ko. (Berlin). 11. Jahrg. Nr. 1:

Das Stipendiatenwesen der Universität Leipzig zur Zeit des Kurfürsten August, 1553 bis 1586 (Zink) — Zur Geschichte der Privatdozenten (Horn).

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Heyfelder (Berlin). 1901, Nr. 1—4:

Die Erwerbung der preussischen Königswürde und die Begründung des modernen Toleranzstaates — Christentum und Platonismus (Keller) — Die Freiheit des Menschen (Hohlfeld) — Anfänge der Toleranz in Holstein unter Herzog Friedrich III. (Kayser) — Der Staat bei Christus, Paulus und den Reformatoren (Wolfstieg) — Der Platonismus bei Kant (Romundt) — Zur Erinnerung an K. v. Hase (Nippold).

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Hg.: Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: R. Voigtländer (Leipzig). VI. Jahrg. Nr. 2:

Handelsschulen in England (v. Sallwürk) — Ein nordamerikanisches Lehrerseminar (v. d. Wallage) — Das dänische Volksschulwesen (Kobel) — Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder in Schweden (Weis).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Altenburg). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 2:

Der Blinde (Fischer) — Die Kindersterblichkeit auf dem Lande und in der Stadt (Prinzing) — Zur Reichsstatistik über die Kinderarbeit (Agahd) — Das Lebens- und Personalbuch im Dienst der Pädagogik (Frenzel).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1901, Nr. 2—4:

E. G. Graff — Ph. Stabholz — Briefe P.s und seiner Frau an Henning — Plamann — W. Stern — J. L. Ewald.

Der deutsche Schulmann. Hg.: Wigge (Ellrich) u. Joh. Meyer (Krefeld). Verl.: Österwitz u. Voigtländer (Dessau). 1901, Nr. 2—4:

Physica pauperum (Rossbach) — Konzentration des Unterr. auf realistischer Grundlage (Schmidt-Raguhn) — Alte und neue Bahnen für den Religionsunterr. (Reukauf).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (Newyork). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathway u. Newyork). 1901, Nr. 2—4:

Education for government scientific work (Pritchett) — School reform (de Garmo) — The central defect of the normal school (Mace) — Preparation for college and preparation for life (Hanus) — Lesson plans: an experiment (Scott) — The German gymnasium from a pupil's standpoint (Bruncken) — Educational lessons of the school exhibits at Paris (Smith) — B. A. Hinsdale — Notes on foreign schools (Jackman) — Negro education in the South (Barringer) — Intercollegiate debating (Baker) — False and true criticism of public school work (Andrews) — The spirit of the age in education (Martin) — Use and control of examinations (Hadley) — Educational progress in England (Fitch) — School reminiscences (Greenwood) — The school situation in San Francisco (Cubberley) — Bibliography for 1900.

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) und Dr. Learned (Philadelphia). Verl.: The Herold Co. (Milwaukee). 2. Jahrgang. 1901, Heft 3 u. 4:

Germanistik und schöne Litteratur in Amerika (Learned) — Education in the United States (Dapprich) — Za Washingtons Geburtstag — Der Unterricht in der Grammatik (Hoock) — Ziele und Lehrmittel des deutschen Unterrichts an Sekundärschulen und Gymnasien (Frölicher) — Wo stehen wir? (Fuchs) — Pädag. Xenien — Behandlung des Aufsatzes in den unteren Klassen (Müller) — Prof. Thomas über den deutschen Sprachunterricht.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 87.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg.*)

*Von Dr. **Peter Jessen**, Direktor am Kunstgewerbemuseum in Berlin.*

Wer im Januarhefte der „Deutschen Schule“ Alfred Lichtwarks kernige Worte gelesen hat, die dem neuesten Buche der „Hamburger Lehrervereinigung“ als Einleitung dienen, für den bedarf dieses Buch kaum noch einer Empfehlung. „Im Wald der deutschen Pädagogik steigen die Säfte, über die Wipfel legt sich ein brauner Hauch von schwellenden Knospen, und eine Stimmung breitet sich aus, wie wenn im Februar vom höchsten Ast der Drosselruf die Gewissheit des nahen Frühlings verkündet.“ Wer so spricht, der ist kein Theoretiker oder Phantast, der den deutschen Lehrern sich aufdrängen oder Unerreichbares zumuten will; so empfindet nur ein Mann, der sich zu ihnen zählt, der einer der ihrigen gewesen und geblieben ist, der selber lange Jahre in der treuen Arbeit der Schulstube die Herzen der Kinder hat schlagen hören. Ja, der Direktor der „Kunsthalle“ in Hamburg hat auch sein jetziges vielseitiges Amt gerade als Lehrer angepackt; er ist der erste gewesen, der eine Kunstsammlung zum lebenden Mittelpunkt der Kunsterziehung gemacht hat, was bis dahin nur die Gewerbemuseen versucht hatten; der erste, der vor seinen Bildern auch an die Kinder und an seine ehemaligen Genossen, die Lehrer, gedacht hat. So steht er nicht als ein Fremder in dem thätigen, tüchtigen Kreise; in freudigem, fruchtbarem Austausch sind die Gedanken ersonnen und ins Werk gesetzt worden. Von dieser neidlosen Arbeit einer begeisterten Gemeinschaft legt das Buch ein erfrischendes Zeugnis ab. Es ehrt die Lehrer ebenso wie die Kunstfreunde, Künstler und Kunstförderer.

---

*) Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Auflage. Hamburg, Alfred Janssen, 1901. Preis 2 Mk.

Wer die Augen offen hält, dem braucht man heute die kurze Geschichte der Hamburger „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ nicht mehr zu erzählen. Wie diese Männer, vom Direktor der Kunsthalle und andern Kunstfreunden willig unterstützt, die Aufgaben der Erziehung zur Kunst praktisch angefasst haben, wie sie sich zwanglos zusammenschlossen und in mehrere, gleich rührige Gruppen gliederten; wie sie die bildende Kunst, die Dichtkunst, die Musik, das Theater den Kindern in der Schule und neben der Schule zu nähern suchen, und wie sie alle Wege dazu nicht mit Worten oder klangvollen Thesen, sondern durch mutiges, fröhliches Thun, durch praktische Versuche ausspüren und ebnen.

„Es kam darauf an, die ganze Frage aus dem Bereiche unfruchtbaren Geredes zu entfernen, indem man sie praktisch in Angriff nahm.“ So sagt einer der Lehrer in dem Buche, R. Ross, in seinem tiefgründigen Aufsatze über die künstlerische Erziehung und das Studium der Kindheit. Das ist der Kern; hier liegt der Erfolg, und hier liegt die grosse Lehre ihrer Arbeit. Das „unfruchtbare Gerede“ ist der Erzfeind für die Kunst und für die Lehrer.

„Bilde, Künstler, rede nicht!“ — das tiefe Goethewort ist heute Gemeingut geworden. Aber die Mahnung, die daraus folgt, will noch lange nicht zur Wahrheit werden: „Schaue, Kunstfreund, rede nicht!“ Noch glauben wir die Kunst mit dem Worte, mit dem Verstande fassen zu können. Noch gilt als ein Kunstkenner, wer am behendesten mit seinem Urteil fertig ist. Noch wähnen wir durch Debatten in unsern Versammlungen oder durch Zeitungspolemiken zu künstlerischen Fragen beitragen zu können. Noch greift mancher, um sich einzuführen, zu einem Handbuch der Ästhetik, statt den Künstler aufzusuchen, seine Poesien innig und wiederholt, leise und laut zu lesen, sich von dem Dramatiker vor der Bühne erbauen oder erschüttern zu lassen, die umstrittene Musik wieder und wieder zu hören, die Gemälde und Bildwerke der gescholtenen Neuerer still und ernst und oftmals anzuschauen. „Wer den Künstler will verstehen, muss in Künstlers Lande gehen.“ Aber in diesen Landen helfen uns keine Baedeker, da muss sich ein jeder selbst mit offenen Sinnen den Pfad suchen; wer sich dazu bereiten will, der lese nicht, sondern schärfe sein Auge und sein Ohr und bewahre sein Herz vor engendem Wissen und hochmütigem Besserwissen.

Und zweitens: man wird es mir nicht übel nehmen, wenn ich daran erinnere, dass zu dem „unfruchtbaren Gerede“ gerade der Beruf des Lehrenden so leicht verführt. Wir, die wir vom Katheder herab

zu sprechen pflegen, ob Hochschulprofessoren oder Volkslehrer — ich zähle mich auch dazu — wir wissen, dass es der Erbfehler unsers Berufes ist, alles dozieren zu wollen. Wir reden uns so leicht ein, wir beherrschten alles, worüber wir geläufig vorzutragen wissen; wir werden dazu verführt, an die Allmacht des Wortes zu glauben. Also ist es doppelt wichtig, dass gerade unter den Lehrenden diese neuen, schwierigen Fragen nicht nur theoretisch und kritisch erörtert, sondern positiv schaffend versucht worden sind. Wir haben dadurch Jahre, kostbare Jahre gewonnen, nicht nur die Hamburger, sondern wir Deutsche alle miteinander, wenn wir das Vorbild richtig verstehen.

Denn es ist kein Zweifel: wir müssen und werden zu arbeiten suchen nach diesem Vorbild. Wie diese Arbeit im einzelnen sich gestalten kann, dafür geben die zweiundzwanzig Aufsätze des Büchleins eine Fülle von Anregung. So einheitlich sie sind in ihrer Grundstimmung, so mannichfach sind die Kräfte und ihre Gebiete, wie es die Übersicht in der vorletzten Nummer der „Deutschen Schule“ bereits gezeigt hat. Neben Lichtwarks „Einleitung“ zunächst ein schwungvoller, von echtem Dichtergeist getragener allgemeiner Abschnitt von dem, der in der Hamburger Lehrerwelt am ersten dazu berufen war, von Otto Ernst (Schmidt): Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun? Warmherzige, nachdrückliche und einsichtige Mahnungen, schon 1896 gesprochen, aber leider im ganzen noch heute fast ebenso nötig wie damals. Dann kommt zunächst die bildende Kunst zum Wort, sie, die bislang das Stiefkind auch unter den Künsten in Deutschland gewesen ist. Der Direktor des Kunstgewerbemuseums, der verehrte Altmeister seines Faches, Justus Brinckmann, erzählt, welch frisches Interesse die Kinder für die Vorbilder tüchtiger, alter Handwerkskunst mitbringen; er berichtet, wie er selber mit den Lehrern Besprechungen und Übungen über die Materialien und die Techniken abhält, diese Grundlagen aller ernsten Kunstarbeit; er will sie einführen in die Arbeitsweise und Formauffassung der alten Meister oder der neuen Künstler, so dass sie nicht nach unverdauten Theorien Kritik üben, sondern für das Echte, Ehrliche, Sachliche und Schlichte im Kunsthandwerk Blick und Herz gewinnen. Noch, sagt er, sind die Lehrer selten, die in dieses Gebiet so eingedrungen wären, dass sie eine Klasse sachgemäss durch das Museum führen könnten; wem es Ernst ist um die Sache, der wird für solch offenes Bekenntnis und die aufrichtige Mahnung dankbar sein. Seine „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“, von denen der nächste Abschnitt berichtet, hat Direktor Lichtwark schon

1887 angefangen; das anziehende Büchlein mit Beispielen ist weithin bekannt geworden. Hier ist noch einmal mit Nachdruck betont, dass die Übungen erst lebendig geworden sind, seit sie nicht mit den Lehrern, sondern im Beisein der Lehrer mit einer Schulklasse ausgeführt werden. Es ist eines der schwierigsten Arbeitsgebiete, denn nirgends ist eine pedantische „Methode“ weniger am Platze. Die Aufgabe fordert eine volle Persönlichkeit, die ihr Kunstempfinden unablässig übt und stählt.

Danach berichtet C. Götze über das Zeichnen. Das ist das Feld, auf dem die Saat am schnellsten Früchte getragen hat. Kein Wunder, dass hier die Feinde und die Neider am dichtesten stehen. Aber aus den mancherlei begeisterten „Versuchen“ haben sich ohne Zweifel schon sehr ernsthafte „Ergebnisse“ abgeklärt, und der Abschnitt kann auf eine ganze Reihe erfreulicher Thatsachen verweisen. Eine der erfreulichsten wird in den beiden nächsten Aufsätzen näher beleuchtet: die Lehrer und Lehrerinnen haben gefühlt, dass es vor allem gilt, ihr eignes Können zu mehren, und haben sich in grosser Zahl zu Übungskursen unter der Leitung eines tüchtigen jüngeren Künstlers vereinigt; da wird das Zeichnen nach Köpfen, nach dem Akt, nach Stillleben und Landschaften geübt, gemalt und modelliert, im Atelier und im Freien; man hat in den Ferien draussen kleine Kolonien gebildet, und es herrscht nach den Berichten des Malers A. Siebelist und des Zeichenlehrers Chr. Schwartz ein überaus reges, freudiges Streben. Ich halte diesen Erfolg fast für den wertvollsten der ganzen Bewegung. Durch nichts wird das „unfruchtbare Gerede“ besser widerlegt, nichts lehrt so sehr die Bescheidenheit, deren wir alle gegenüber der Kunst und den wirklichen Künstlern bedürfen, als wenn wir an uns selber wieder und wieder erproben, wie lang und schwer die Kunst ist, und mit welchen Problemen der Künstler zu kämpfen hat. Das gilt für alle, die im Zeichnen förderlich lehren wollen, mögen sie auf dem Seminar oder auf Kunstschulen vorgebildet sein. Man wird auch den Zeichenlehrer künftig schätzen nicht nach dem, was er redet oder schreibt, sondern nach dem, was er kann. Und man wird zunächst einmal vor diesen Hamburgern, die um das Können so hart arbeiten, seinen Hut ziehen dürfen.

Im Rahmen der künstlerischen Erziehung gewinnt auch die Handfertigkeit, die die Stoffe und Techniken handhaben und die persönliche Geschicklichkeit üben lehrt, aufs neue ernste Bedeutung. In einem Aufsatze von Vollers wird erörtert, welche Ansprüche ihr dadurch erwachsen. Vortrefflich sucht Karl Möller das Künstlerische im

Turnunterricht hervorzukehren. Man sieht, die Lehrervereinigung begnügt sich auf keinem Gebiete, das Bestehende oder Übliche gedankenlos hinzunehmen.

Dann zwei neue, fruchtbare Gebiete, auf denen die Arbeit der Hamburger schnell freudigen Widerhall geweckt hat: der künstlerische Wandschmuck, von Dr. M. Spanier selbst bearbeitet, und die Bilderbücher, von G. Weihrauch gründlich und einsichtig erörtert. Auch dies sind zwei Kapitel, die jeder Lehrer mit Genuss und Gewinn lesen wird.

Nun die andern Gebiete des weiten Reiches der Kunst. Mit derselben Gesinnung, mit Liebe und Achtung und durch wirkliche Aneignung suche der Lehrende das eigentlich Künstlerische auch in den Werken der Dichtkunst. Auch hier haben die Hamburger Lehrer sich an die Künstler, an die Dichter gewendet, sich von ihnen beraten, von ihnen die Poesien vorlesen lassen, mit ihnen zusammen Jugendschriften und Dichtungen für das Lesebuch ausgewählt. Davon erzählen Dr. J. Löwenberg, Fr. von Borstel, Anna Köster. Man fühlt, wie dem Lehrenden Sinn und Herz sich weiten, und wie ein frischer freudiger Hauch davon durch die Schulstube weht. Es liegt in allen diesen Berichten so viel Stoff, dass wir ihn hier nicht einmal andeutend erschöpfen können. A. Witt schildert die Theateraufführungen, die von der Oberschulbehörde ebenso nachdrücklich unterstützt worden sind, wie die übrigen Unternehmungen. Bei den Konzerten für Volksschulkinder haben wiederum die führenden Musiker der Stadt mit den Lehrern aufs Thätigste zusammengewirkt. Professor Richard Barth tritt hier neben dem Schulinspektor H. Fricke selber als Berichterstatter ein. Die Gewöhnung an gutes Theater und ernsthafte Musik führen ja weit über die Schulzeit hinaus; man hat die Probe gemacht, indem man auch früheren Schülern die Teilnahme ermöglichte; mit ungeahntem Erfolg. In gleichem Sinne wirken die Unterhaltungsabende für Kinder und Eltern in Schulen, von denen J. Ehlers erzählt. Der rührige Bibliothekar Dr. Ernst Schultze stellt auch seine Bücherhalle in den Dienst der Jugend. Zum Nachdenken und Nachahmen regt es an, was K. Jahrmarkt und H. Th. M. Meyer über die mancherlei Wege berichten, die in den Seminaren für Lehrer und Lehrerinnen für die künstlerische Erziehung versucht worden sind und weiter geebnet zu werden verdienen.

Zu allen diesen Berichten aber endlich der gedankenreiche Aufsatz von R. Ross, den ich schon oben nannte. Ein Erzieher, der die Aufgabe aus dem Vollen anfasst, ernst in seinen Studien und weit-

schauend in seinen Idealen. Hier klingt am hellsten der Ton heraus, der in dem ganzen Buche mitschwingt: wir müssen die Kindesseele im Kinde suchen, wenn wir es zur Kunst führen wollen. Echte Kunst und echte Pädagogik begegnen einander in der Arbeit der Hamburger, und deshalb darf man an die Zukunft ihrer Sache glauben. Mir scheint eben darum, kein Lehrender wird dies kleine, billige Büchlein ohne dauernde, oft weitreichende Anregung zur Hand nehmen. Wer sich dann entschliesst, an seinem Orte und in seinem Kreise mitzuarbeiten, der sage sich vor allem, dass die Ergebnisse der Hamburger nicht gewonnen sind, um den andern die eigne Arbeit zu ersparen. Man nehme das dort Erzielte nicht nur bequemlich hin, sondern halte sich stets vor Augen, dass die Kunst in allen ihren Zweigen erarbeitet werden muss in heissem, innigem Bemühen. Man setze seinen Stolz darein, in andern Städten, wo es am Platze und nötig ist, die Sache auch anders zu machen; es ist ja auch im übrigen Deutschland schon allerlei Erspriessliches versucht worden. Aber was durch eine seltene Gunst der Umstände und glückliche persönliche Fügung in Hamburg so einstimmig und einheitlich ins Werk gesetzt ist, das soll ein jeder dankbar und freudig verfolgen, der das rechte Herz hat für die Kunst und für die deutsche Jugend.

Der erste Religionsunterricht in psychologischer Beleuchtung.

*Von **H. Grabs** in Glogau.*

Fast erscheint es zwecklos, über diesen Lehrgegenstand zu schreiben, nachdem jahrzehntelang seine Reform vergeblich verlangt worden ist. Ja, vor 50 Jahren standen wir der Lösung dieser Frage näher als jetzt, insofern als man zur Unterlage für diesen Unterricht nicht biblische Erzählungen, sondern profane nahm. Doch bald danach kam die Reaktion der Regulative, deren geistige Urheber — stehend unter dem Wahn, Religiosität und Sittlichkeit könnten auch ohne reiche und vielseitige Geistesbildung begründet werden, und dem andern, vom Bibelworte gehe gewissermassen eine magische Wirkung aus — sicher in gutem Glauben handelten. Zudem verbreitete die Psychologie, damals nur im Besitz weniger Geister, nicht hinreichen-

des Licht über diese Frage. Doch dass man auch heute, am Anfange des neuen Jahrhunderts, noch immer die ausgefahrenen Geleise dieses Unterrichts nicht verlässt, ist ebenso betrübend als beschämend. Der gesamte Religionsunterricht, nicht bloss in der Volksschule sondern auch in der höheren Schule, und hier ganz besonders, ist ein stumpfes, versagendes Werkzeug geworden, das nur examinierbares Wissen produziert und den Kern der Persönlichkeit, die Gesinnung, unberührt lässt. Wer das bestreitet, der werde auf die vielfach sich zeigende grosse Gleichgiltigkeit in religiösen Fragen hingewiesen, die man auch in den Kreisen derer findet, die einen ausreichenden und in gewissem Sinne gründlichen Religionsunterricht genossen haben. Es muss also in diesem etwas faul, etwas schadhaft sein. Hier gilt es aufzudecken und bessernd einzugreifen. Da der Religionsunterricht nicht eine planlose Thätigkeit, nicht eine willkürliche Anhäufung religiöser Wahrheiten, schöner Sentenzen und wohlgemeinter Gefühlserregungen sein soll, sondern wie die Erziehung überhaupt ein wohlgefügtes Ganze, das, stetig emporbildend, von einem Ende bis zum andern sorgfältig durchlaufen sein will, so ist es notwendig, an erster Stelle der Frage nachzugehen: Wie steht es um den Anfang dieses Unterrichts? Ist doch, um ein wohlgefügtes Gebäude zu errichten, an allererster Stelle notwendig, für einen guten Grund zu sorgen.

Es wird nun annähernd allgemein behauptet, dass zu dieser Grundlage die biblische Geschichte sich am ersten eigne. „Es ist nötig," sagt man, „dass das Kind vom ersten Schultage an mit den Helden der h. Schrift in stetem Verkehr bleibt, damit es ihnen im Leben nachahmen kann in den guten Thaten, dagegen die Schwächen derselben vermeidet u. s. w. (Heinrich Hartmann). Darum ist „für das erste Schuljahr eine Anzahl von biblischen Geschichten auszuwählen, die einfache Lebensverhältnisse behandeln und deshalb dem Verständnis nahegebracht werden können" (Armstroff). „Nach einer Vorbereitung in den ersten Schulwochen kann das Kind durch die biblische Geschichte weiter eingeführt werden in die Erkenntnis der göttlichen Dinge" (Sperber). Ähnlich urteilen die meisten Verfasser der Hilfsmittel für den ersten Religionsunterricht. Dies forderten überdies auch die Falkschen wie schon die Stiehlschen Verordnungen. Warum auch sollte dieser Weg nicht richtig sein, nicht zu dem aufgestellten Ziele hinführen? Liest es sich nicht schön, wenn H. Hartmann*)

*) Lehrplan für 6- bis 8klassige Mädchen- und Knabenvolksschulen (Hannover und Berlin, Carl Meyer, 1898), S. 6.

z. B. schreibt: „Um die Person Christi hier in der Unterklasse schon im Mittelpunkte erscheinen zu lassen, müssen die alttestamentlichen Geschichten so ausgewählt werden, dass sie vorbereitend auf die Ankunft des Herrn sind .... Es ist erforderlich, zu zeigen wie der liebe Gott die Welt geschaffen hat, wie die Menschen so gut und glücklich waren, wie sie böse wurden, wie der liebe Gott sie dafür bestraft, wie er aber auch bei der Strafe seine Gnade zeigte, indem er seinen Sohn verhiess u. s. w.“? Ist das nicht schön gesagt, klingt das nicht verheissungsvoll?

Unwillkürlich fragt man: Ist's möglich, dass ein Schulmann sechsjährige Kinder solcher Erkenntnisse für fähig hält? Kann man sich grösserer Täuschung über die Auffassungsfähigkeit überhaupt hingeben? Fast hat es den Anschein, als ob unser Jahrhundert auf diesem Gebiet noch hinter dem achtzehnten zurückstünde. Denn schon vor länger als hundert Jahren hat hierauf bezüglich der hochangesehene Salzmann gesagt: „Wenn man nicht annehmen will, dass die Worte der Bibel eine magische Kraft haben, vermöge welcher sie, ohne dass die Seele etwas dabei denkt, gleich einer Zauberformel wirken, so muss man zugeben, dass alles Auswendiglernen der Bibel und des Katechismus gar nichts hilft .... Die biblische Geschichte halte ich zur ersten Unterweisung der Kinder für unbrauchbar“.*) In ähnlichem Sinne urteilt auch Pestalozzi.

Doch sehen wir von Autoritäten ab. Die Pädagogik bedarf ihrer nicht, denn sie stützt sich nicht ausschliesslich auf die Erfahrung, sondern entwickelt ihre Gesetze auf wissenschaftlichem Grunde, vorzugsweise auf dem der Psychologie. Diese aber lehrt: Es ist unmöglich, bei sechs- und siebenjährigen Kindern ein hinreichendes Verständnis der biblischen Erzählungen herbeizuführen. Dass die Kleinen sie geläufig erzählen und auch bezügliche Fragen scheinbar selbständig und mit einem Ernst beantworten, dass es für den naiven Zuhörer eine Freude ist, das beweist gar nichts. Thatsächlich wird durch einen solchen Religionsunterricht nicht einmal der Vorstellungskreis des Kindes wirklich bereichert. Der Inhalt der biblischen Erzählungen bleibt grossentheils unverstanden. Alles Unverstandene oder nur halb Verstandene aber ist wie ein taubes Samenkorn, ist Ballast fürs Bewusstsein und kann die Gedankenbewegung nicht beeinflussen.

Dass dem thatsächlich so ist, ergiebt sich zweifellos aus dem

*) Salzmann, Die wichtigsten Mittel, Kindern Religion beizubringen (Ausg. von Karl Richter, S. 72 u. 78).

Vorstellungsvorrat des sechsjährigen Kindes. Derselbe ist vielfach und mit aller Sorgfalt untersucht worden — ich nenne die Untersuchungen in Berlin, in Plauen, in Annaberg i. S., in Dresden, in Döbeln, in Marienthal bei Zwickau, in Weimar, in Dennstedt, in Winnenden, in Argenau (Posen), in Mögeldorf bei Nürnberg, die in Jena u. s. w. — und überall fand man, dass die Sechsjährigen gerade für den Stoff, den die biblische Geschichte darbietet, nur mit sehr unvollkommenen Apperzeptionshilfen ausgerüstet waren. (S. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemässe Grundlage des ersten Schulunterrichts. III. Aufl. S. 114, 100). Wenn somit während des Erzählens der Geschichte nichts Verwandtes und Ähnliches an Vorstellungen, Erfahrungen, Gefühlen im Bewusstsein aufsteigt, die gehörten Worte zu erklären und damit zu den Schallempfindungen den entsprechenden Sinn hinzuzubringen, dann sind Auffassung und Aneignung unmöglich, bezw. so lückenhaft und unvollkommen, dass sie zur Bildung keinen Beitrag liefern. Wenn trotz des ungenügenden Verständnisses die Schüler aber dennoch nacherzählen, so ist das rein mechanisches Thun wie das Sprechen eines Papageis, der, wenn er Sätzchen nachspricht, keine Ahnung von deren Inhalt hat, weil er lediglich das rein Lautliche gemerkt hat. Ein Unterricht mit solchen Ergebnissen aber ist unpsychologisch, ist toter Verbalismus.

Manche wollen das nicht gelten lassen. Sie halten entgegen, dass die Kinder den biblischen Geschichten wirkliches Verständnis entgegenbrächten, zeige sich schon in der Spannung, mit der sie den Worten des Lehrers lauschten, im Leuchten ihrer Augen u. s. w. Solchen Stimmen ist insoweit rechtzugeben, als es allerdings Kinder giebt, die in ihrer Geistesentwickelung dem Durchschnitt weit voraus sind. Doch was sind diese wenigen unter den vielen!

Und selbst wenn ein ansehnlicher Prozentsatz der Klasse auf dieser vorgerückten Entwickelungsstufe stünde, könnte ein erster Religionsunterricht dieser Art dennoch vor der psychologischen Kritik nicht bestehen. Es ist nämlich noch ein anderer Umstand, der sich hindernd in den Weg stellt. Das ist die Thatsache, dass der vorgeschriebene Stoff in der Regel allzu umfangreich ist, sodass dadurch ein vertiefendes, verweilendes Betrachten zur Unmöglichkeit wird und der Stoff eine bildende Wirkung nicht ausüben kann.

Man höre und staune, was beispielsweise H. Hartmann a. a. O. S. 7 u. 8 zur unterrichtlichen Behandlung vorschreibt: 1. bis 4. Woche: Die Schöpfung. 5. bis 8. Woche: Das Paradies, der Sündenfall, die

Sündflut. 9. bis 16. Woche: Die Kinder erhalten ein Lebensbild Abrahams und lernen dann folgende Geschichten: Berufung Abrahams, Abraham und Lot, Abraham rettet Lot, Gott besucht Abraham. 17. bis 20. Woche: Sodom und Gomorra, Isaaks Heirat, Abrahams und Sarahs Tod. 21. bis 28. Woche: Jesu Geburt, Wiederholung der gelernten Geschichten, die Weisen aus dem Morgenlande, die Flucht nach Ägypten, der zwölfjährige Jesus im Tempel. 29. bis 32. Woche: Die ersten Jünger des Herrn, die Hochzeit zu Kana, die Speisung der 5000. 33. bis 36. Woche: Der Jüngling zu Nain, die Meeresstillung, Jesus segnet die Kinder. 37. bis 40. Woche: Kurzer Überblick über das Leiden, der Tod und die Auferstehung des Herrn. Ausserdem wird vor jedem Feste die Festgeschichte behandelt (S. 6).*) Wenn man in Betracht zieht, dass in der Unterklasse neben diesem ganz bedeutenden Erzählstoff noch Spruch, Lied und Katechismus stets berücksichtigt werden soll, so bekommt man eine Vorstellung davon, welch kolossale Anforderungen an Auffassungskraft und Gedächtnis der Kleinen gestellt werden. Sollen diese Stoffmassen wirklich gelernt werden, so bleibt nicht eine Minute Zeit für die Pflege des Urteils, der Phantasie, des Gefühls und des Willens übrig; ja es ist überhaupt ein rechtes Lehren ausgeschlossen. Der Lehrer sinkt — er mag wollen oder nicht — mit Notwendigkeit auf die Stufe des Drillmeisters herab, der zufrieden sein muss, wenn der Stoff dem Gedächtnis einverleibt worden ist.

Und das Ergebnis solchen Unterrichts? Es ist nichts weiter als eine einseitige Gedächtnisübung, eine Gedächtnisbereicherung mit religiösen Stoffen.**) Ganz zu unrecht wird solcher Unterricht Religionsunterricht genannt. Ein Unterricht, der Anspruch auf diesen Namen macht, muss doch in erster Linie das Herz berühren, muss damit beginnen, dass das Kind das Gute erkennt, sich zu ihm hingezogen fühlt, dass es Vorsätze fasst und sein Handeln zu denselben in Beziehung setzt, dass es daneben auch anfängt, Gott als den Herrn über alles, als Inbegriff aller Vollkommenheit, als Ideal der Sittlichkeit in kindlicher Weise sich vorzustellen. Ein Unterricht aber, der dies

---

*) Noch reicheren Stoff, nämlich 30 Geschichten, schreibt Polack in seinem Lehrplan (3. Aufl. 1888) vor, Sperber in seinem Religionsbüchlein 25.

**) Die Verfasser scheinen dies mehr oder weniger auch einzusehen. Denn sonst würden sie den Gebrauch der biblischen Bilder nicht so angelegentlich empfehlen. Liegt nicht auch in den Worten H. Hartmanns (a. a. O., S. 9): die Wiederholungsgeschichten aus Klasse VII „müssten erweitert und vertieft werden“ ein unfreiwilliges Zugeständnis?

nicht in erster Reihe bezweckt, wirft — und wenn er von Engeln erteilt würde — für die religiöse und sittliche Bildung keinen Gewinn ab. Er schadet sogar ganz entschieden. Anstatt geistiges Leben und innere Regsamkeit zu wecken und zu vermehren, vermindert er sie, indem er den Kindern Stoffe zur Assimilation anbietet, die sich ihrem Gedankenkreise nicht vollkommen anschmiegen, die aber doch zwangsweise aufgenommen werden müssen. Die Folge ist, dass diese aufgedrungenen Resultate fremder Geistesarbeit sich im Geistesleben der Kleinen ähnlich verhalten wie unverdauliche Fremdkörper im Mageninhalte und im Blute, sie rufen Störungen, Hemmungen und Schmerzen hervor und trüben die heitere Stimmung des Kindesgemüts. (Auf die grossen Schädigungen, die dadurch entstehen, dass der Geist mit unangemessenem Lehrstoff fortgesetzt jahrelang genährt wird, und die zuweilen mit Geistesstörung, ja mit Geistesumnachtung enden, hat schon vor Jahren Geh. Rat Dr. Finkelnburg hingewiesen.)

Eng verbunden hiermit ist ein anderer Schaden. Wie die Sehkraft geschädigt wird, wenn zu starkes Licht das Auge trifft, so die Empfänglichkeit des Geistes, wenn an die Apperzeptionskraft zu hohe Anforderungen gestellt werden. Mit jedem Nichtgelingen verbindet sich ein Unlustgefühl und eine Schwächung der Empfänglichkeit.

Solchergestalt wird es ferner unmöglich, dass die Kleinen das richtige geistige Arbeiten überhaupt lernen, d. h. das Arbeiten, Urteilen, Vergleichen, das selbstthätig erfolgen muss. Die sittlich-religiösen Begriffe und Erkenntnisse dürfen schlechterdings nicht mechanisch angeeignet werden. Im Gegenteil, sie müssen von jedem Einzelnen in seinem Innern selbst gebildet werden; denn dann erst gelten sie ihm als unumstössliche Gewissheit, so dass er fest an ihren Wert glaubt. Ruft der Unterricht diese innere Arbeit nicht ins Leben, sondern begnügt er sich mit der buchstäblichen Überlieferung an die Kleinen, dann versäumt er das Wichtigste im ersten Religionsunterricht, den man ja auch zutreffender Gesinnungsunterricht nennt. Seinen Ergebnissen fehlt die Wahrheit und darum die Lebensfähigkeit. Ein solcher Unterricht ist nur Wortgeklingel. Ein Mensch, der die sittlichen Urteile nicht selbst gebildet, die Grundsätze und die religiösen Wahrheiten nicht selbst gewonnen hat, der ermangelt der Grundform des Charakters und hat nichts als eine „schwammigte Weisheit“, die bald zusammenfällt wie ein Kartenhaus.

Noch weniger als die biblischen Erzählungen eignen sich zur Nährung der religiösen Entwickelung des kindlichen Geistes die Lehrsätze der Katechismen, Sprüche und Verse. Denn das sind Abstrak-

tionen, die auf andern, ungleich gereifteren Erkenntnisstufen erwachsen sind. Was oben angeführt wurde, gilt für sie erst recht: Abstraktionen, die der Schüler nicht selbst gebildet, sondern schlechtweg auswendig gelernt hat, sind völlig wertlos.

Demnach darf es nicht wundernehmen, dass der gegenwärtige Religionsunterricht geringe, in sehr vielen Fällen gar keine Früchte bringt.

Doch was nun thun? wird der Leser fragen. Meine Aufgabe muss es daher jetzt sein, zu zeigen, wie es anders, wie es besser gemacht werden sollte, und zwar im ersten Religionsunterrichte. Um nicht zu weitläufig zu werden, begnüge ich mich mit den wichtigsten Fingerzeigen.

Zunächst gilt es, den Hauptfehler des traditionellen Unterrichts zu vermeiden, der darin besteht, dass man, anstatt sich in die niedere Vorstellungs- und Denkweise des Kindes hinabzulassen, es sofort meint auf die hohe Apperzeptionsstufe, welche zur Auffassung biblischer Historien notwendig ist, heben zu können. Das ist grundfalsch. Man muss beim Kinde da anfangen, wo man es vorfindet, weil man notwendig einen Anknüpfungspunkt im kindlichen Bewusstsein haben muss, ähnlich wie die Spinne eines Ästchens bedarf, um daran den Anfangsfaden ihres Netzes zu befestigen. Das, was man als geistigen Besitz im Durchschnittskinde antrifft, ist aber sehr armselig, sowohl in intellektueller, als auch in sittlich-religiöser Beziehung. Wie gering ist sein Vorrat an brauchbaren Vorstellungen! Und sein sittlicher Standpunkt? Mit Recht behauptet Fuss*), dass es noch auf der Stufe des Heidentums stehe, insofern als in ihm noch die rohesten ethischen Vorstellungen herrschen; es ist der ausgesprochene Egoist, dessen Ichvorstellung so sehr im Mittelpunkt seines Lebens und Webens steht, dass es von einer Verpflichtung gegen andere noch keine Ahnung hat. Hier an dieses Anfangsstadium, an diesen Urstand aller moralischen Bildung gilt es anzuknüpfen.

Und noch auf ein Zweites muss hingewiesen werden: Man darf nicht auf das Ziel der religiös-sittlichen Bildung sozusagen losstürzen, wie der heutige Unterricht thut, der das fernabliegende Ideal mit Siebenmeilenstiefeln glaubt erlangen zu können. Kann denn der, welcher nach Kiautschou will, etwa in der Richtung der Luftlinie reisen? Muss er nicht vielmehr weite und grosse Umwege einschlagen,

*) Fuss, Der Unterricht im ersten Schuljahre. Gekrönte Preisschrift (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer).

um ans Ziel zu kommen? Der Weg zur Tugend und Gottesfurcht aber ist viel, viel weiter und schwieriger, sein Endziel liegt in ungemessener Ferne; die Hindernisse auf diesem Wege sind nicht bloss Wüsten und Stürme und Meereswogen; die treibende Kraft auf dieser Reise ist kein Dampf, der Anker nicht aus Eisen, und Steuer und Kompass entnimmt man aus keinem Geschäft. Daher sagt Christus: „Wenige sind ihrer, die ihn finden.“ Wie also beginnen?

Die erste Aufgabe des Unterrichts muss darin bestehen, dass im Kinde die geistigen Interessen, welche berufen sind, den Begierden Schach zu bieten, wachgerufen, gemehrt und gestärkt werden, also: Vermehrung der Geistesthätigkeit! Dazu benutzt man kindliche Erzählungen von Phantasie und Leben und wenigstens einigem sittlichen Gehalte. Sie müssen so beschaffen sein, dass sie sich dem kindlichen Vorstellen und Empfinden anpassen, so dass sie ohne Gewaltthätigkeit in seinem Ideenkreise Aufnahme finden. Man hat hinsichtlich des zu benützenden Stoffes die verschiedensten Versuche gemacht, aber was man auch einwendet — ich habe noch keinen schmiegsameren und fruchtbareren Erzählstoff gefunden als die deutschen Volksmärchen (die Sage gehört auf eine spätere Stufe und tritt mit der biblischen Erzählung nicht in Wettbewerb). Ich nenne einige dieser Märchen: „Der Wolf und die sieben Geislein“, „Wolf und Fuchs“, „Frau Holle“.

Das eine Resultat wird durch diese Stoffe ganz sicher erreicht: dass nämlich ein frisches, fröhliches Leben im Vorstellen entsteht, ein Leben, über das der Kinderfreund sich innig freut. Es ist, als ob bei diesen Kindergeschichten eine Rinde auch vom stumpfesten und blödesten Herzchen sich ablöste; alle begleiten den Hergang mit voller Spannung bis zu Ende und können nicht so bald von dem liebgewordenen Stoff loskommen. Mannigfache Gefühlszustände bilden während dessen sich aus, und die ersten Urteile springen ganz von selbst hervor. Und so geringfügig diese Urteile auch erscheinen, so haben sie doch den einen grossen Vorzug, dass sie von den Kleinen selbst gebildet worden sind und daher als eine wirkliche Bereicherung ihres Gedankenkreises zu betrachten sind und somit auch als treibende Kräfte für ihr ganzes geistiges Leben.

Aber auch direkt für die Herausgestaltung des sittlichen Charakters sind diese Stoffe nicht so nutzlos, wie man oft annimmt. Allerdings treten die Ergebnisse nicht so anspruchsvoll auf wie die vermeintlichen Errungenschaften des traditionellen Unterrichts. Nach H. Hartmann z. B. erfassen die Kinder schon im ersten Vierteljahre

die Urteile: Das ist die Liebe zu Gott, dass u. s. w., Befiehl dem Herrn deine Wege und u. s. w., Lasset uns ihn lieben, denn er hat uns zuerst geliebt! Auch darin stehen wir zurück, dass sie nicht wie jene dem Centrum der christlichen Ethik angehören, sondern nur der Moral der Mutterstube und der Gasse. So z. B. der Satz: „Wie die alte Ziege für ihre Kinder besorgt war, so meine Mutter für mich; oder: Wie die Geislein der Mutter nicht folgten, so machen es auch die Kinder. So simpel diese Sätzchen aussehen, so wichtig sind sie für das richtige Urteil des Kindes und besonders für den Anfang der Selbstkritik. Verweilen wir noch einen Augenblick bei diesem Märchen. Das Kind hat gehört, wie der Wolf die Geislein belügt. Sein Herz wird dadurch erregt und schlägt schneller, denn es ahnt, dass das Schicksal der Zicklein davon abhängt. Gleichzeitig erkennt es das Schändliche des Lügens; sein beleidigtes Gefühl sagt dann: Das ist schlecht! Der Wolf soll nicht lügen! Dadurch ist das Kind, ohne etwas vom Katechismus und dem achten Gebot gehört zu haben, in dasselbe eingeführt worden und zwar auf eine ungleich wirksamere Weise. Denn nicht darin liegt die Bedeutung des Gebotes, dass man es weiss und hersagen kann, sondern dass man das Lügen, das Sichverstellen für schändlich und böse hält. Auf diese Weise allein erhält das Verbot die innere Anerkennung und damit auch Motivwert fürs Verhalten.

Beim Märchen „Wolf und Fuchs“ erscheint beim ersten Blick der ethische Gewinn ein recht armseliger zu sein. Doch es scheint nur so. Aus demselben lernt das Kind erstlich einsehen, wie hässlich die Unmässigkeit im Essen ist („Warum bist du so ein Nimmersatt!“), und zweitens, dass der Starke seine Kraft nicht dazu verwenden soll, um den Schwachen zu bedrücken. Ausserdem wird den Kindern lebhaft vor Augen geführt, dass keiner die Schuld von sich abwälzen und auf andere schieben soll, und schliesslich, dass das Stehlen ein grosses Unrecht, eine grosse Sünde ist. Wird die moralische Forderung auf solch eindringliche und packende Weise nahe gebracht, so macht sie einen ungleich tieferen Eindruck auf das Kind, als wenn es im siebenten Gebote den ganz allgemeinen, abstrakten Befehl lernt: Du sollst nicht stehlen. Im Märchen „Frau Holle“ lernt das Kind ebenso anschaulich als lebendig einsehen, dass der Fleiss schön und löblich, die Trägheit aber verachtenswert ist, sowie das Weitere, dass jener Lohn, diese dagegen Bestrafung findet.

Wenn der erste Unterricht in ähnlicher Weise betrieben wird, so erarbeitet sich der kleine Schüler nach und nach eine nicht unbedeutende Anzahl ethisch-religiöser Sätze als bleibenden geistigen Besitz.

Allerdings betreffen diese zum grössten Teile nur den kleinen Pflichtenkreis des Kindes. Sicherlich wird man es aber nicht als einen Nachteil für die Schulerziehung betrachten können, wenn auch dieser bisher brachliegende Boden des kindlichen Individualitätskreises endlich eine angemessene Bearbeitung findet.

Nun höre ich allerdings den Einwurf: Soll denn das Kind gar nichts aus der Religion lernen? gar nichts von Gott und Christus hören? Das wäre eine unverantwortliche Versäumnis!

Keineswegs ist dies meine Meinung. Auch die religiöse Erkenntnis soll nicht leer ausgehen. Dies widerspräche dem Geiste Pestalozzis, Herbarts und Zillers. Herbart beispielsweise betont, dass, damit die Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehme, der religiöse Grundgedanke zu den ältesten gehören müsse, wozu die Erinnerung hinaufreicht. Die Idee von Gott müsse als Gipfel der Erhabenheit, als Endpunkt der Welt schon in früher Jugend hervorschimmern und darum tief und nachhaltig im kindlichen Bewusstsein befestigt werden. Aber er hat auch Sorge, dass der Gottgedanke, über den hinaus es kein Höheres mehr giebt, leicht langweilig gemacht und ins Triviale hinabgezogen werden kann. Und das ist auch thatsächlich die Klippe, an der der Unterricht unserer Schüler gewöhnlich scheitert: Wissen und Worte genug, aber kein Leben, keine Impulse, kein tiefes, machtvolles, bis zum Grabe fortwirkendes Interesse! Darum rät Herbart, man solle die Gottesidee, welche durch stetes Hinheften der Aufmerksamkeit auf sie von ihrem hohen Glanze leicht verlieren könne, anfangs nur sparsam nähren, sie lieber „durch Gegensatz verstärken“. „Aufwärts giebt es nur einen Schritt und nichts Höheres mehr“, „zu Gott, dem Centrum aller ethischen Ideen, dem Vater der Menschen, dem Haupt der Welt — abwärts eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muss das übersinnliche Reich sich öffnen . . . . . Aber auf der entgegengesetzten Seite liegt die Wirklichkeit, und zeigt teils von selbst mit zudringlicher Sinnenklarheit ihre Mängel und ihre Not; teils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht und doch sehen muss, um als Mensch leben zu können.“ So Herbart.

Den Gottesgedanken durch den Gegensatz verstärken, heisst: den Kindern Beispiele moralischer Abirrung vorführen, um sie dadurch nicht bloss im Erkennen und Unterscheiden des Guten und Bösen zu üben und ihr sittliches Fühlen und Billigen zu vertiefen, sondern auch auf dem dunklen Untergrunde des Gottfremden das Gute und Vortreffliche sich heller und deutlicher, als es sonst möglich wäre, ab-

heben zu lassen. So erscheint die Vorstellung von Gott als dem Inbegriff aller Heiligkeit um so höher, sein Gebot um so eindringlicher. Diese Sittengemälde mit negativem Vorzeichen dürfen aber anfangs nicht den Abgründen moralischer Abirrung entnommen werden, wie z. B. die Erzählung von Kains Brudermord, sondern müssen der kindlichen Fassungskraft und seiner eng begrenzten Erfahrung nahestehen, wie etwa die Trägheit der rechten Tochter in „Frau Holle", der Zank zwischen Hähnchen und Hühnchen im „Lumpengesindel", die Habgier des Hühnchens im Märchen „Vom Tode des Hühnchens" u. s. w. Dann entbehren sie des Eindrucks auf das Kindesgemüt, auf sein sittliches Urteil nicht und dienen zur eignen moralischen Bespiegelung für das teilnehmende Kind.

Aber auch religiöse Wahrheiten positiven Inhalts werden bei unserm Märchenunterricht gewonnen, z. B. folgende: Wir alle haben einen Vater im Himmel — der liebe Gott ist im Himmel, er ist allmächtig allwissend und allgegenwärtig — er hilft uns in allen Nöten — er bewacht und beschützt die Kinder — wir sollen ihm danken und zu ihm beten u. s. w. Gegenüber den Ergebnissen, welche im H. Hartmannschen Lehrplane aufgeführt sind, erscheint dieser Gewinn minimal. Vergleichen wir beide jedoch auf ihren pädagogischen Wert, auf die von ihnen ausgehende Beeinflussung der kindlichen Geistesthätigkeit, so entsteht ein ganz anderes Resultat: der wirkliche Gewinn beider, d. i. ihre erziehliche Bedeutung, verhält sich umgekehrt wie ihr äusserer Umfang. Dort im traditionellen Unterricht sind die Früchte nur scheinbare, Urteile und Abstraktionen anderer, die mühsam dem mechanischen Gedächtnis einverleibt wurden — hier dagegen sind sie aus dem ureignen Empfinden hervorgequollen, also erarbeitetes Eigentum des Kindesgeistes. Dort fand eine Vergewaltigung der vorwiegend phantasierenden Geistesthätigkeit statt; der fremdartige Stoff legte sich wie eine Zwangsjacke lähmend und drückend auf das Seelenleben und rief Langeweile und quälende Unlust hervor — hier erzeugte er fröhliches Thun und verständnisvolles Eingehen sowohl in die Handlung als auch in die Gemütszustände der Handelnden, das Lustgefühl gelingenden Apperzipierens und Freude an dem klassischen Stoff, zu dem die Erinnerung gern immer wieder zurückkehrt. Diese Gegenüberstellung spricht so laut, dass jeder Zusatz überflüssig ist.

Ehe ich abbreche, muss ich noch erwähnen, dass das religiöse Bedürfnis und Interesse ausser durch unterrichtliche Bearbeitung des Gedankenkreises noch auf andere wirksame Weise Berücksichtigung finden kann und muss, nämlich täglich durch das Schulgebet und in den

Festeszeiten durch erbauliche Gestaltung der letzten Unterrichtsstunde vor dem Feste. So erfährt das Kind zu Weihnachten von der Geburt des Christuskindes, das vom Himmel auf die Erde herabgekommen, in der Leidenszeit von dem duldenden Erlöser, der aus Liebe sich in den Tod gegeben u. s. w. Dadurch wird es auch mit den wichtigsten Thatsachen des Christenglaubens bekannt gemacht. Nur soll man diese nicht zum Gegenstande eingehender unterrichtlicher Erörterung und kindlicher Spekulation machen. Das würde die unmittelbare Wirkung auf das Gemüt nur abschwächen und ihrer Hoheit nur Abbruch thun.

Ich bin am Schluss. Wohl sehe ich voraus, dass gegen den hier empfohlenen Religionsunterricht viele Einwürfe werden erhoben werden. Doch wozu wiederholen, was unzählige Male schon gesagt worden ist. Diejenigen, welche sich für die wichtige Angelegenheit interessieren, aber durch das Vorgesagte nicht überzeugt worden sind, verweise ich auf meine ausführlicheren Arbeiten in den „Pädagogischen Studien" von Rein (1885, Heft I, S. 1—23, und 1887, Heft I, S. 1—18) und auf die Schrift von Emil Fuss: „Der Unterricht im ersten Schuljahr". Es ist Zeit — so schliesse ich wie vor 14 Jahren mit einem Worte Dr. Katzers — unsern Kleinen statt der Steine Brot zu reichen.*)

*) Nach des Herausgebers Ansicht verteidigt der Verfasser eine schwer zu haltende Position. Nicht das steht allerdings in Frage, ob es psychologisch richtig sei, den ersten Religionsunterricht sofort an biblische Geschichten anzuknüpfen — in diesem Punkte wird wohl die Mehrzahl der erfahrenen Pädagogen dem Verfasser zustimmen — sondern darum handelt es sich, ob es geraten sei, nach Zillers Vorschlag die biblischen Erzählungen durch deutsche Volksmärchen zu ersetzen und diese einer methodischen Behandlung zu unterwerfen, die auf die Ausprägung religiöser und sittlicher Grundsätze ausläuft. Ich halte diesen Vorschlag sowohl in Rücksicht auf die Natur des Märchens als auch in pädagogischer Hinsicht für einen Missgriff. Den Märchen wird Gewalt angethan, und dem Kinde werden diese lieblichsten Schöpfungen der Volkspoesie verekelt. R.

Zur Geschichte der preussischen Volksschule unter Friedrich dem Grossen.

Eine archivalische Studie

*von Dr. **Eduard Clausnitzer**, Kgl. Seminarlehrer in Berlin.**)

I. Die Volksschulverfassung.

Man hat mit vollem Rechte Friedrich Wilhelm I. den Vater der preussischen Volksschule genannt. Wohl gab es vor ihm auf dem Lande und in den Städten Brandenburg-Preussens auch Schulen, welche für das Volk bestimmt waren. Diesem Herrscher jedoch kommt erst das Verdienst zu, sie nach einem bestimmten Plane begründet und eingerichtet zu haben. Es ist entschieden falsch, dass infolge der Aufwendungen für das Kriegswesen seit dem Grossen Kurfürsten Preussen zu erschöpft war, um Bedeutendes für die Volksbildung zu thun.[1]) Es fehlte vielmehr am rechten Verständnis und an der rechten Anregung dafür. A. H. Francke war es, der den Gedanken von neuem aussprach und in die Wirklichkeit umsetzte, dass allen Menschen, auch den geringsten und ärmsten, Unterricht gebühre. Dem Einfluss Franckes ist es wohl vor allem zuzuschreiben, dass Friedrich Wilhelm I. für Volksbildung sorgte, wenn auch sein Interesse für das staatliche Wohl ihn hierzu mit veranlasste.

Aber trotz ausserordentlicher Erfolge war bisher nur der Bau der preussischen Volksschule begonnen worden,[2]) den Nachfolgern Friedrich Wilhelms I.

*) Vorbemerkung. Vorliegende Abhandlung will in der Hauptsache nur archivalisches Material zur Geschichte der preussischen Volksschule unter Friedrich dem Grossen bringen. Die Akten sind, sofern nichts anderes bemerkt wurde, dem Königlichen Geheimen Staatsarchiv in Berlin entnommen. Einiges stammt aus dem Provinzial-Ständearchiv daselbst (durch P.-A. kenntlich). Da es mir nicht möglich war, Einsicht in die übrigen preussischen Staatsarchive oder in andere Archive zu nehmen, so verzichte ich auf eine abschliessende Darstellung. Dagegen habe ich nach Möglichkeit die Akten aus der gedruckten Litteratur ergänzt und mich bemüht, letztere mit einiger Vollständigkeit zusammenzutragen. — Herrn Archivar Dr. Erhardt, der mir mit grösster Bereitwilligkeit die Akten in beiden Archiven herausgesucht hat, sage ich auch an dieser Stelle meinen ergebensten Dank. — An Abkürzungen bedeutet Orig. Original, K. Konzept, A. Abschrift, o. D. ohne Datum, K.-O. Kabinetsordre.

[1]) Wessenberg, Elementarbildung des Volkes. Neue Auflage (1835), Abschn. 9.

[2]) Die für Ostpreussen 1736 erlassenen Principia regulativa waren beim Regierungsantritt Friedrichs II. nur in den königlichen Amts-, aber nicht in den adligen

musste es überlassen bleiben, das Werk weiterzuführen. Die ersten Jahrzehnte der Regierung Friedrichs II. weisen nicht allzuviel Massnahmen des Königs für die Volkschule auf. Erst kurz vor dem Hubertusburger Frieden vermag er sich ihrem Gedeihen zuzuwenden, in den letzten Jahren seines Lebens erkaltet das Interesse.

Die Centralbehörde für Kirchen- und Schulsachen war unter Friedrich II. das Geistliche Departement, welches sich in ein geistlich-lutherisches und ein geistlich-reformiertes Departement gliederte, die von je einem Justizminister geleitet wurden. An der Spitze des lutherischen Departements standen: Christian von Brandt 1733—1748, Karl Ludwig Freiherr von Danckelmann 1748—1764, Ernst Friedemann Freiherr von Münchhausen 1764—1771, Karl Abraham Freiherr von Zedlitz 1771—1788. Die drei letztgenannten waren zugleich Präsidenten des lutherischen Oberkonsistoriums in Berlin. Das reformierte Departement verwalteten der schon erwähnte Danckelmann, weiter Johann Ludwig Duchat von Dorville 1764—1770 und Wolfgang Ferdinand von Dörnberg 1771—1788, welche zugleich Präsidenten des reformierten Kirchenkollegiums in Berlin waren.

Die beiden Geistlichen Departements bildeten eigentlich nur die oberste Verwaltungsinstanz.[1]) Der Schwerpunkt in der Ordnung der Kirchen- und Schulsachen lag bei dem 1750 errichteten lutherischen Oberkonsistorium in Berlin und beim reformierten Kirchenkollegium; beiden Behörden gehörte eine Anzahl geistlicher Oberkonsistorialräte an. Dem lutherischen Oberkonsistorium, welches zugleich die Stellung eines kurmärkischen Konsistoriums einnahm, waren die mit den Regierungen verbundenen Provinzialkonsistorien unterstellt, nämlich die Konsistorien in Küstrin (für die Neumark), in Königsberg, Westpreussen, Stettin, Köslin, Magdeburg, Halberstadt, Ostfriesland, Minden, sowie die kleve-märkische Regierung. Direkt dem Geistlichen Departement untergeordnet war das mit der Oberamtsregierung verbundene Oberkonsistorium in Breslau, zu welchem auch die Oberkonsistorien in Brieg und Glogau, sowie die Mediatkonsistorien im Fürstentum Öls und in der Stadt Breslau gehörten. Unter den Provinzialkonsistorien standen die geistlichen Inspektoren, welche 1806 allgemein die Bezeichnung Superintendent erhielten. Ihnen waren die Schulen ihrer Ephorie unterstellt.

Das reformierte Departement bestand aus dem reformierten Kirchenkollegium und dem französischen Konsistorium; doch kommt es in Schulangelegenheiten kaum inbetracht. Die Aufsicht über die katholischen Schulen besassen das Oberkonsistorium in Breslau, die westpreussische und die kleve-märkische Regierung. Eine Trennung der Schulangelegenheiten von den kirchlichen fand erst unter Friedrich Wilhelm II. durch Einsetzung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787 statt.

Dörfern vollzogen worden. Vgl. Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Bd. 3 (1858), S. 27.

[1]) Einzelne Regierungen wandten sich inbetreff der Schule an das General-Oberste-Finanz-, Kriegs- und Domänendirektorium, oder wie es kurz heisst Generaldirektorium, dem sie sonst unterstellt waren. Das Geistliche Departement erklärte jedoch im Einverständnis mit dem Generaldirektorium, dass es selbst bezüglich der Aufsicht und Besserung der Schulen zuständig sei, dass von dem Generaldirektorium aber der etwa nötige Beistand zur Durchführung der Massnahmen zu leisten sei. Geistl. Dep. an Generaldirekt.; Berlin, 27. Mai 1765. K. Antwort; 5. Juni 1765. Orig.

Das Besetzungsrecht hatten auf den königlichen Amtsdörfern, den sogenannten Ämtern, die Amtsleute bez. die Regierungen, in den übrigen Dörfern die adligen Patrone, in den Städten die Magistrate.[1])

II. Die Volksschule unter dem Einflusse Heckers und das General-Landschulreglement.

Während der ersten drei Jahrzehnte der Regierung Friedrichs des Grossen war Johann Julius Hecker (1707—1768) der geistige Leiter des preussischen Volksschulwesens.[2]) An seine Stelle traten seit 1770 der Freiherr von Zedlitz und Eberhard von Rochow. Leider sind die Akten bis 1758 fast gar nicht mehr vorhanden. Es sind nur einige Erlasse bekannt, in denen die Ausführung der für Ostpreussen geltenden Principia regulativa, welche nur auf den Amtsdörfern, aber fast gar nicht in den adligen Dörfern verwirklicht waren, anempfohlen wird.[3]) Für Schlesien wurde am 15. Januar 1742 den evangelischen Gutsbesitzern die Errichtung von evangelischen Schulen erlaubt, und den katholischen Obrigkeiten geboten, ihren evangelischen Unterthanen das Halten von evangelischen Schullehrern zu gestatten.[4])

Schon 1741 hatte Hecker auf die Schäden des Volksschulwesens hingewiesen und Besserungsvorschläge gemacht. Drei Jahre später erneuerte er

---

[1]) Vgl. Bornhack, Gesch. des preuss. Verwaltungsrechtes, Bd. 2 (1885), S. 270 ff.; Isaacsohn, Gesch. des preuss. Beamtentums, Bd. 3 (1884); Cosmar und Klaproth, Gesch. des preuss. wirkl. Geh. Staatsrates (1805); Bornhack, Das preuss. Unterrichtswesen als Staatsinstitut in rechtsgesch. Entwickelung, im Archiv für öffentl. Recht, Bd. 4 (1889), S. 101 ff.; Meyer, Friedrichs des Grossen pädagogische Schriften und Äusserungen (1885), S. 78 ff. — An allgemeiner Litteratur, welche für diesen Aufsatz inbetracht kommt, sei genannt: Rönne, Das Unterrichtswesen des preuss. Staates (1854); Thilo, Das preuss. Unterrichtswesen nach Geschichte und Statistik (1867); Keller, Gesch. des preuss. Volksschulwesens (1873); L. Clausnitzer, Gesch. des preuss. Unterrichtsgesetzes ² (1891); Fischer, Gesch. des deutschen Volksschullehrerstandes ² (1898); Gräfe, Die deutsche Volksschule, Teil 3 ² (1850); Nohle, Gesch. des deutschen Schulwesens (1896); Stephan, Die häusliche Erziehung im 18. Jahrh. (1891); Mirabeau, De la monarchie prussienne sous Frédéric le Grand (1788), Bd. 1, S. 227 ff., Bd. 5, S. 131. Über Ostpreussen unter Friedrich II.: Nova acta hist.-ecclesiastica, Bd. 4 (1760?), S. 1115 f. Über Berlin: Rittershausen, Beiträge zur Gesch. des Berliner Elementarschulwesens, in Märkische Forschungen, Bd. 9 (1865), S. 178 ff.; Fischer, Aus Berlins Vergangenheit (1891), S. 1 ff.: Berliner Schulhalter im 18. Jahrh., S. 19 ff.: Die Schulen und Erziehungsanstalten vor 100 Jahren; Rauh, Gegenwärtiger Zustand der 16 Freischulen Berlins (1777). Über die Altmark: Schumann, Gesch. des Volksschulwesens in der Altmark (1871), S. 335 ff. Über Schlesien: Bormann, Die Berliner Realschule und die kathol. Schulen Schlesiens, im Schulblatt für die Prov. Brandenburg, 24. Jahrg. (1859), S. 275 ff., sowie teilweise auf Grund von Lehmann, Preussen und die kathol. Kirche seit 1640, Bd. 4 (1883); Meyer, S. 14 ff. Über Westpreussen: Lehmann, Bd. 5 (1885), und Meyer, S. 22 f. — Auf das Schulwesen der eben genannten Bezirke wird nur soweit eingegangen, als es das Verständnis des neu beigebrachten Materials erfordert.

[2]) Über sein Leben vgl. Ranke, Joh. Jul. Hecker, der Gründer der Kgl. Realschule in Berlin (Einladungsschrift, 1847).

[3]) Edikte vom 13. Okt. 1740, 29. Okt. 1741, 23. Okt. 1742, 2. Jan. 1743, bei Heppe, Bd. 3 (1858), S. 27 ff., bei Beckedorff, Jahrbücher des preuss. Volksschulwesens, Bd. 2 (1825), S. 32 ff.

[4]) Notifikationspatent vom 15. Jan. 1742, bei Lehmann, Preussen und die kathol. Kirche seit 1640, Bd. 2 (1881), S. 56.*

seine Bedenken und Absichten.[1]) Er führte aus, dass den Lehrern das nötige Geschick fehle; „denn die Erfahrung lehret, dass, wenn ein Schneider, Schuster oder anderer Handwerksmann nicht mehr imstande ist, das Seine zu verrichten, so wollen sie Schulmeister[2]) werden.“ Ein weiteres Übel ist die Thatsache, dass die Kinder aller Altersstufen von einem Lehrer unterrichtet würden. Ein grosser Schade für die Kinder wäre ferner die Notwendigkeit, dass ein Lehrer, um vom Schulgeld leben zu können, 80 bis 100 Kinder vereinen müsse. Endlich fehle die nötige Aufsicht, so dass die Schulhalter, wenn auch eine verbesserte Methode zur Einführung käme, sich selbst überlassen, sich doch nicht darnach richteten. Deshalb schlägt Hecker vor, nur treue und tüchtige Leute zu nehmen, insbesondere Studierende der Theologie, denen dafür ein Vorzug bei der späteren Anstellung im Pfarramt zugesichert werden müsste. Dann wären die Kinder in Abteilungen von 60 bis 70 zu unterrichten, und den Lehrern sei eine bestimmte Summe jährlich zu zahlen, wofür sie die Verpflichtung hätten, armen Kindern unentgeltlich Unterricht zu erteilen. Endlich müssten noch solche Männer angestellt werden, welche die Schulen visitieren, Unterweisung über die Methode erteilen, Konferenzen abhalten und die Versetzung der Kinder bestimmen.

Vorläufig vermochte Hecker mit seinen Vorschlägen noch nicht durchzudringen, in gewissem Umfange verwirklichte er sie aber an seinen Dreifaltigkeitsschulen in Berlin.[3]) — Am 30. Januar 1748 hatte Hecker eine Audienz beim Könige, in welcher er über seine Schulen berichtete. Daraufhin war er veranlasst worden, Vorschläge über die Verbesserung des Schulwesens einzureichen. Er schlug vor, ebenso wie seit 1736 in Kloster Bergen bei Magdeburg auch in Berlin und an andern Orten Seminare zur Hebung der Volksbildung und Förderung des Seidenbaus zu gründen. Auch die Konsistorialräte Süssmilch und Köppen sprachen sich hierfür aus, eine „Königliche Beschlussnahme“ erfolgte indes nicht. Hecker eröffnete daher privatim am 14. Dezember 1748 ein Seminar bei den obengenannten Schulen.[4]) Nur eine Kabinetsordre[5]) erschien, dass alle königlichen Stellen im Umkreise von 8 bis 10 Meilen von Berlin mit Heckerschen Seminaristen besetzt werden sollten. Es ist hierbei jedoch schwer zu entscheiden, ob es in erster Linie die Volksbildung war, welche jene Anordnung veranlasste. Jedenfalls begründete obige Kabinetsordre die Anstellung der Heckerschen Seminaristen mit ihrer Ausbil-

---

[1]) Bericht Heckers an seine vorgesetzte Behörde (wahrscheinlich das Geistliche Departement); Berlin, 2. Mai 1744, abgedruckt im Schulblatt für die Prov. Brandenburg, 12. Jahrg. (1847), S. 535 ff. Fast ebenso in Hecker, Nachrichten von der gegenwärtigen Einrichtung der deutschen Schulen bei der Dreifaltigkeitskirche (1744).

[2]) In der zeitgenössischen Litteratur, sowie in den Akten wird für die Landschullehrer fast ausschliesslich die Bezeichnung Schulmeister gebraucht.

[3]) Aus den Heckerschen Dreifaltigkeitsschulen stammen die noch jetzt bestehenden Anstalten her: Kgl. Friedrich Wilhelms-Gymnasium, Kgl. Kaiser Wilhelm-Realgymnasium, Kgl. Vorschule, sämtlich in Berlin; ferner das Kgl. Seminar in Cöpenick, das bis 1817 in Berlin, von 1817 bis 1848 in Potsdam war.

[4]) Vgl. Hientzsch, Gesch. des ehem. churmärk. Schullehrerseminars [2] (1847), Renisch, Gesch. des Volksschullehrerseminars zu Cöpenick (1898).

[5]) K.-O., Potsdam, 23. Jan. 1750, bei Stadelmann, Preussens Könige in ihrer Thätigkeit für die Landeskultur, Teil 2 (1882), Nr. 87, Reskript an die Domänenkammern vom 8. April 1750, bei Heppe, S. 31.

dung im Seidenbau. Es war fortan deren Aufgabe, die Seidenzucht auf den Dörfern zu fördern.[1]) Da die Zahl der in Berlin ausgebildeten Lehrer eine geringe war, so trat nur an wenigen Orten eine Besserung ein. Und auch hier blieb sie auf die königlichen Amtsdörfer beschränkt, weil für die adligen Patrone keine Verpflichtung zur Anstellung der Berliner Seminaristen bestand.

Eine wichtige Neuerung hatte das Jahr 1750 gebracht, nämlich die Gründung des lutherischen Oberkonsistoriums in Berlin. In der Instruktion für dasselbe vom 12. Oktober 1750[2]) ordnete § 7 an, dass es die Schulen besonders in der Churmark übernehme, für gute Lehrer sorge, aber auch zu diesem Zwecke ein Reglement entwerfe, in welchem auch die Art der Stellenbesetzung geregelt werden sollte. Indes blieb es vorläufig nur bei der Absicht; erst 13 Jahre später lag das General-Landschulreglement vor. Aber trotzdem hat das Oberkonsistorium inzwischen nicht gefeiert, sondern sein Möglichstes gethan, das Schulwesen zu heben. Das treibende Element war allerdings Hecker. Am 23. Januar 1750 hatte er ein Gutachten über die Ursachen und Quellen des Verderbens der Schulen eingereicht, und zwar gemäss einer Aufforderung des Geheimen Staatsrates, welcher sich hierzu durch eine Vorstellung der Mindener Regierung veranlasst sah. Auch dem neugegründeten Oberkonsistorium übergab er sein Gutachten.[3])

Am 27. Januar 1751 richtete Hecker wiederum Vorschläge zur Hebung des Schulwesens ein, besonders da durch einen auf des Königs Veranlassung an die neumärkische Kammer ergangenen Erlass wegen Anstellung Heckerscher Seminaristen ein erheblicher Mehrbedarf an Lehrern vorhanden war.[4]) Hierdurch angeregt, legte das Oberkonsistorium Ende 1751 den Ständen der Kurmark den Plan zur Errichtung eines Seminars vor.[5]) Da die meisten Stellen „mit den elendesten Leuten" besetzt sind, so soll in Berlin zum Besten der Kurmark ein Seminar errichtet werden, worin besonders Handwerker, welche eine auf dem Lande verwertbare Profession treiben, „im Christentum, Rechnen, Schreiben, Singen u. s. w., auch im Seidenbau und andern dergleichen Dingen mehr" zu unterrichten wären. Die Stände werden deshalb um eine Geldunterstützung gebeten. Ob ein völlig neues staatliches Seminar errichtet oder das Heckersche in ein solches verwandelt werden sollte, ist nicht ersichtlich. Gleichzeitig wurde den Ständen ein Plan über den Umfang und die Art des Unterrichts eingereicht.[6]) Die in Berlin versammelten Deputierten der Stände

---

[1]) Ebenso spätere Erlasse vom 25. Sept. 1752 an das Stett. und Kösl. Kons., sowie die Cirkularverfügung vom 1. Okt. 1753, bei Mylius, Novum corpus constitutionum Marchicarum, Jahrg. 1752, S 371, und Bd. 3 (1761—64), S. 1315. — Auch das politische Testament Friedrichs des Grossen hebt die Bedeutung der Heckerschen Seminaristen für den Seidenbau hervor; vgl. Schmoller und Hintze, Die preuss. Seidenindustrie im 18. Jahrh., Bd. 1 (1892), S. 283. Über den Seidenbau seitens der der Lehrer vgl. ebendaselbst Bd. 3 (1892), S. 131 f., 275 f.

[2]) Bei Mylius, corpus const. continuatio, IV (1751), S. 291 ff.

[3]) So Hecker im Allerunterthänigsten Promemoria von Schulverbesserung, insonderheit von besserer Einrichtung der Dorfschulen in der Churmark. Berlin, 29. März 1763. Orig.

[4]) So Hecker in seiner Vorstellung an das Oberkonsistorium vom 30 Nov. 1752. im Auszug aller Kgl. Preuss. und Churf. Brandenb. Gesetze, Befehle und Verordnungen, welche die Schulen betreffen (1764), S. 184 ff.

[5]) Oberkonsistorium an die Churmärk. Landschaft; Berlin, 30. Okt. 1751. P.-A.

[6]) Plan von der Einrichtung eines Küster- und Schulmeister-Seminarii in Berlin.

erklärten jedoch am 9. Dezember dem Oberkonsistorium, ohne Einwilligung ihrer Auftraggeber daheim keinen Beschluss fassen zu können. Sie wollten aber den Plan in den Kreisen bekannt geben und die Meinung der Kreisstände einholen.[1]) Dieser offiziellen Antwort ist jedoch kein Glaube zu schenken, denn zwei Tage zuvor war der Vorschlag des Oberkonsistoriums abgelehnt worden, da er eine neue Last für den Adel bedeute, und es nicht anzunehmen wäre, dass die einzelnen Kreise dem Plan ihre Beistimmung gäben.[2])

Am 30. November 1752 erneuerte Hecker seine Vorschläge an das Oberkonsistorium.[3]) Er hatte wenigstens den Erfolg, dass ihm von 1753—67 auf Befürwortung des Oberkonsistoriums seitens des Königs 600 Thaler jährlich aus der Amtskirchenrevenüenkasse der Mark Brandenburg für das Seminar gewährt wurden[4]); es hiess seitdem „Berlinisches Küster- und Schulmeisterseminar für die Königlichen Amtskirchen in der Kurmark".[5])

Während dessen wirkte in Magdeburg Johann Friedrich Hähn, der 1743 bis 1749 Inspektor war am Pädagogium des Klosters Bergen.[6]) Der Lehrplan des Seminars, welcher wohl auf den Gründer desselben den Abt Steinmetz zurückgeht, zeugt davon, in welch gewissenhafter und gründlicher Weise man die Erzieher des Volkes heranzubilden suchte.[7]) Aber trotzdem lag auch in diesen Gegenden das Schulwesen recht im Argen; es befindet sich „in dem grössten, kläglichsten und gefährlichsten Verfall". Die Unwissenheit nimmt von Tag zu Tag zu, „Grobheit und Unanständigkeit in den Sitten soll beinahe eine Zierde und Tugend der Schuljugend heissen".[8])

Es ist nichts darüber bekannt, ob für die mittleren und östlichen Provinzen durchgreifende Verordnungen zur Besserung der Schulen ergingen. Anders stand es jedoch mit dem Westen. Für Minden und Ravensberg erschien am 6. April 1754 eine Landschulordnung.[9]) Sie bedeutet einen hervorragenden Fortschritt im Volksschulwesen, sie brachte 9 Jahre früher für Minden-Ravensberg, was das General-Landschulreglement für den ganzen Staat festsetzte. Man wird schwerlich fehlgehen, wenn man Hecker als ihren Urheber betrachtet. Die Schulpflicht dauert vom 5. bez. 6. bis zum 13. bez. 14. Jahre. Als Ziel wird Kenntnis des Christentums sowie Fertigkeit im Lesen gefordert. Ob die Kinder Schreiben und Rechnen lernen, hängt von dem Willen der Eltern ab. Nach der Entlassung aus der Schule wird stets noch an den

---

P.-A. — Abgedruckt ist dieser höchst beachtenswerte Plan im Auszug aller u. s. w., S. 186 ff.

[1]) Antwort der ständ. Deputierten an das Oberkonsistorium; Berlin, 9. Dez. 1751. K. P.-A.

[2]) Marginal auf dem „Plan zur Einrichtung" u. s. w., 7. Dez. 1751. P.-A.

[3]) Heckers Vorstellung an das Oberkonsistorium; Berlin, 30. Nov. 1751, im Auszug, S. 184 ff.

[4]) Auszug, S. 184 ff.

[5]) Heckers Vorschläge von Vermehrung und Verbesserung des Küster- und Schulmeisterseminars (29. März 1761). Orig.

[6]) Über Hähns Leben und seine Methode vgl. Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts [2] (1882), S. 62 ff.

[7]) Beschreibung des Seminars, in Agenda scholastica, 9. Stück (1752), S. 734; der Lehrplan ebendaselbst S. 757 ff.

[8]) Hähn, Von der Einrichtung nützlicher Schulen für die zarteste Jugend, bei Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen, Teil 1 (1752), S. 221 ff.

[9]) Mylius, Nov. c. c., Teil 1 (1751—55), S. 1099 ff., bei Meyer, S. 98 ff.

Sonntagnachmittagen Unterweisung im Katechismus erteilt. Die Schulordnung versucht die Hindernisse des Schulbesuchs zu beseitigen und den Schulzwang möglichst durchzuführen. Deshalb geschieht die Anordnung eines Schulkataloges, welcher die Personalien der Kinder, sowie die Zeugnisse über ihren Fleiss enthält. Die Bedingungen über Vorbildung der Lehrer, ein Lektions- und Lehrplan, sowie die Grundsätze der religiösen Erziehung und der Zucht wurden festgesetzt.

Von besonderer Bedeutung für die Geschichte der preussischen Volksschule ist das Jahr 1759. Als König Friedrich im Herbste dieses Jahres mit seiner Armee in der Mittelmark stand, fiel ihm auf, wie schlecht die Jugend auf dem Lande unterrichtet wäre. Damals fasste er den Entschluss, die Landschulen nach Beendigung des Krieges zu verbessern.[1]) Sieben Tage vor Unterzeichnung des Hubertusburger Friedens erliess der König eine Kabinetsordre des Inhalts, dass er nunmehr an die Verbesserung des Volksschulwesens herantreten und hiermit in den Amtsdörfern der Mark Brandenburg beginnen wolle.[2]) Bevor jedoch die Neuordnungen des Jahres 1763 besprochen werden, ist es notwendig, einen Blick auf Schlesien zu werfen, dessen Oberamtsregierung und das mit ihr verbundene Oberkonsistorium eine äusserst rege Thätigkeit zur Hebung der Landschulen entfalteten.

Im Februar 1759 erging seitens des Oberkonsistoriums eine Verfügung[3]) an die Stadtmagistrate und ländlichen Schulpatrone, zweimal im Jahre eine Prüfung der Jugend abzuhalten, über deren Ergebnis am Anfang jeden Jahres zu berichten sei. Dabei ist das Nötige über den Fleiss und die Anzahl der Schüler zu bemerken, sowie über die Befähigung, den Fleiss und das Gehalt der Lehrer, ob ausser der öffentlichen Schule noch andere am Orte sind, und was für Mittel zur Abstellung der Missstände nötig wären. Schliesslich wird ein vier Wochen nach Bekanntwerden obigen Erlasses einzureichender Bericht gefordert, der über die Schulverfassung, die Lehrer, die Schüler und die privaten Schulen Auskunft giebt.

Auf diese Berichte hin erschien im April 1759 ein Erlass des Breslauer Oberkonsistoriums inbetreff der Landschulen und der städtischen Schulen, in welchen nur einfache Lektionen gehalten werden.[4]) Dieses war auf Grund der Visitationsberichte zur Überzeugung gelangt, dass der Unterricht nachlässig betrieben werde. Die Veranlassung sah es teils in der Halsstarrigkeit vieler Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule schicken wollten, teils in der Armut jener, welche das Schulgeld und die Kosten für Bücher nicht erschwingen konnten, teils in der Notwendigkeit, die Kinder in der Wirtschaft zu gebrauchen. Die Prediger werden daher aufgefordert, im Gottesdienst und

---

[1]) Brief Heckers an einen Prediger; Berlin, 30. Jan. 1764, in der 15. Fortsetzung der Nachrichten von der Realschule in Berlin (1764); abgedruckt auch in Nova acta hist.-eccles, Bd. 5 (1764), S. 342 ff. Hecker führt darin das General-Landesschulreglement auf des Königs Veranlassung und nicht auf die Initiative einer Behörde zurück.

[2]) K.-O. an den kurm. Kammerdirektor Groschopp; Leipzig, 8. Febr. 1762, bei Beckedorff, S. 36.

[3]) Bresl. Oberkons. an die evang. Ministeria des Bresl. Dep.; Breslau, 22. Febr. 1759. A.

[4]) Erlass des Bresl. Oberkons.; Breslau, 26. April 1759. A.

im privaten Verkehr die Bevölkerung über die Vorteile der Schule aufzuklären. Versäumnisse sind nur mit Genehmigung der Geistlichen in den dringendsten Fällen statthaft; um aber deren Folgen zu vermeiden, werden die Geistlichen angehalten, persönlich an Sonn- und Festtagen Katechesationen abzuhalten.[1]) Dagegen sind die Schulstunden so zu legen, dass die Kinder von zu Hause bequem abkommen können. Ferner ist dafür Sorge zu tragen, dass die Lehrer auf kein Nebengewerbe angewiesen sind, sondern ihre ganzen Kräfte der Schule zu widmen vermögen. Die Prediger haben fortan die Schulen zweimal wöchentlich zu besuchen, den regelmässigen Schulbesuch und die Lehrart zu revidieren. Ausser im Lesen und Schreiben sollen sich die Kinder Fertigkeit im Rechnen erwerben. Die polnischen Kinder sollen Deutsch lernen. Ausserdem wird die Anlage eines Schulkataloges anbefohlen.[2]) Er giebt in drei Übersichten Auskunft über Schulverfassung, Schüler und das Urteil des Predigers bez. Inspektors inbetreff der Schule. In der Schulverfassung finden sich Angaben über den Lehrer, sein Gehalt, den Beginn und Schluss der Schule, den Lektionsplan. Das Schülerverzeichnis zählt die Kinder auf, welche regelmässig, unregelmässig, oder gar nicht die Schule besuchen. Bei letzteren beiden Gruppen sind genau der Grund des Ausbleibens sowie die Massnahmen dies zu verhindern, anzugeben. Dringend wird dann weiter in dem Erlass den Geistlichen und Inspektoren ans Herz gelegt, alle Hindernisse des Schulbesuches wegzuräumen, ihn zu fördern, besonders an den Orten, wo noch keine Schulen sind. Auch kann es dienlich sein, mehrere Orte zu einer Schulgemeinde zu vereinen. Ferner wird hingewiesen, nur tüchtige und würdige Lehrer anzustellen. Eine besondere Aufgabe der Inspektoren und Geistlichen soll die Heranbildung fähiger junger Leute zum Lehrerberuf bilden. Bei den ohne Mitleid und Nachsicht vorzunehmenden Visitationen hat der Inspektor in allen Fächern unterrichten zu lassen; dann soll der Ortsgeistliche eine Katechese halten, endlich soll der Inspektor selbst die Kinder in der Kirche vor der Gemeinde katechesieren und examinieren. Er soll aber darauf mit den Eltern wegen des regelmässigen Schulbesuches sprechen und etwaige Hindernisse beseitigen. Über die Visitation ist ein Protokoll aufzunehmen und möglichst sofort vollständig an das Oberkonsistorium zu senden. Ebendahin sind auch regelmässig zu Ostern und Michaelis die sämtlichen Schulkataloge der Kreise einzureichen.

Einige Monate später erging ein Rundschreiben des Breslauer Oberkonsistoriums an die ländlichen Schulpatrone und die städtischen Magistrate.[3]) Diese werden angewiesen, ihre Unterstützung den Pfarrern zur Erreichung eines

---

[1]) Diese Sonntagskatechesationen waren auch für die konfirmierte Jugend bestimmt. Sie blieb jedoch meist fort. Deshalb ordnete ein Erlass vom 11. Sept. 1760 (A.) an, dass, um dem abzuhelfen, auch ältere Leute teilnehmen sollen, was für das Christentum nur förderlich wäre.

[2]) Ein solcher Schulkatalog hat sich von Hermsdorf unterm Kynast erhalten. Vgl. E. Clausnitzer, Ein Schulkatalog über Hermsdorf u. K. aus dem J. 1763, im Wanderer im Riesengebirge, Bd. 8, Jahrg. 1899, S. 86 f. — Der schlesische Schulkatalog diente als Muster für den am 27. Juni 1765 allgemein eingeführten. Abgedruckt ist letzterer bei Mylius, Nov. c. c., Bd. 3 (1766), S. 937 ff.

[3]) Rundschreiben des Bresl. Oberkons. an die Vasallen und Insassen sämtlicher Kreise des Dep. Breslau, 13. Dez. 1759. A.

regelmässigen Schulbesuches zu teil werden zu lassen. Es ist hierbei nicht nur auf die eingebornen, sondern auch auf die zugezogenen Kinder zu achten. Bei katholischen Ortsobrigkeiten soll ein evangelischer Mann mit dem Aufsuchen der „verheimlichten“ schulpflichtigen evangelischen Kindern beauftragt werden; die katholischen Obrigkeiten sollen aber gehalten sein, jenen Mann zu unterstützen. Den Patronen und Magistraten wird noch besonders ans Herz gelegt, keine Nebenabsichten bei Anstellung von Lehrern walten zu lassen,[1]) sondern nur solche zu nehmen, welche hinreichende Kenntnis des Christentums und, namentlich in polnischen Gegenden, der deutschen Sprache haben, sowie die nötige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen.

Gleichzeitig ergeht auch ein Erlass an die Inspektoren,[2]) der anordnet, dass der wesentliche Inhalt der beiden zuletzt genannten Schriftstücke, der in einer dem Verständnis der Gemeinde zutreffenden Form abgefasst ist,[3]) von den Kanzeln zur Verlesung gebracht werde, und zwar an den Sonntagen, wo gemäss der Verordnung vom 13. Februar 1755 die Perikopen der früher gefeierten Feste Mariä Reinigung und Johannis des Täufers verlesen werden, sowie am Michaelissonntag. Die Hauptsache bleibt aber, so führt das Oberkonsistorium in dem Erlass an die Inspektoren aus, dass die Geistlichen die Verfügung vom 26. April 1759 gehörig beherzigen. Es ist in den Gemeinden das Gefühl von der Notwendigkeit des Schulunterrichts zu erwecken, da hauptsächlich Unwissenheit und nicht böser Wille dem widerstreben. Auch wird anempfohlen, die Kinder in zwei Gruppen zu unterrichten, damit den Eltern nicht sämtliche Kinder von der Arbeit entzogen würden. Für die Hüte- und Ziehkinder, welche bei den Webern „eine gewisse Zieharbeit“ verrichten, soll eine besonders bequeme Stunde gelegt werden. Es wird empfohlen, dass in den lang gestreckten Gebirgsdörfern, wo es kleine und schlecht gekleidete Kinder zu weit zur Schule haben, an verschiedenen Stellen Unterricht zu halten. Eltern dürfen ihre Kinder nur dann selbst unterrichten, wenn sich der Pfarrer von der Befähigung jener überzeugt hat. Er muss sich aber alle vier Wochen von den Fortschritten dieser Kinder vergewissern und ihnen ebenso wie den säumigen bei den Sonntagskatechesen besondere Aufmerksamkeit widmen.[4]) Noch einmal wird auf die immer noch nicht überall beachteten Erlasse vom 10. Februar und 8. Juni 1752 sowie vom 25. August 1757 hingewiesen, dass

[1]) Der Konsistorialrat Süssmilch schreibt in seinen „Unmassgeblichen Vorschlägen zur Verbesserung der Schulen in Städten nebst den Ursachen des Verfalls“ (Kölln a. d. Spree, 28. Jan. 1756. Orig.), die Magistrate seien omnipotent. „Wenn ein Konsul oder Senator einen elenden Sohn oder Vetter in Vorschlag bringt, so darf sich keiner widersetzen.“ Würde der Prediger dagegen Einspruch erheben, so würde er „die ganze zahlreiche Vetternschaft der kleinen Stadt gegen sich aufbringen.“

[2]) Erlass des Bresl. Oberkons. an die Inspektoren; Breslau, 13. Dez. 1759. A. — Aus diesem Erlass geht hervor, dass die Anordnungen des Rundschreibens vom 13. Dez. 1759, sowie des Erlasses vom 26. April 1759 auf dem Gutachten des Inspektors Mag. Kahl in Hirschberg beruhen. Wahrscheinlich ist dies der Mag. Christian Kahl, geb. 3. Febr. 1677, gest. 26. April 1752, dessen Bildnis sich in der Gnadenkirche zu Hirschberg befindet.

[3]) Erlass des Bresl. Oberkons. (zur Verlesung auf den Kanzeln); Breslau, 13. Dez. 1759. A.

[4]) Ein Erlass vom 11. Sept. 1760 (A.) ordnet an, dass die säumigen Kinder an den Sonntagen nach der Katechese einige Stunden unterrichtet werden.

Begräbnisse nicht „geflissentlich“ auf den Sonntag gelegt werden, da durch das Abholen der Leichen bei den weiten Wegen in Gebirgsgegenden dann die Mittagspredigt und die Katechesation der Jugend ausfallen müssten. Trauungen dürfen an Sonntagen nur nach Erledigung des völligen Nachmittagsgottesdienstes abgehalten werden. Beziehen sich jene Anordnungen zunächst auch auf Landschulen und solche Stadtschulen, in welchen keine höheren Lektionen erteilt werden, so müssen die Geistlichen doch auch die andern Stadtschulen fördern. Es sind da Abteilungen inbezug auf den späteren Lebensberuf der Zöglinge zu bilden, auch darf hier nur das gelehrt werden, was dem spätern Beruf zu statten kommt. Auf die deutsche Sprache, sowie auf die Vortragskunst ist mehr wie bisher zu achten. Je nach den örtlichen Verhältnissen und dem Alter der Kinder ist Vernunftlehre und Mathematik zu treiben. Mit dem Christentum soll die Sittenlehre, wie sie sich aus der Vernunft und der christlichen Religion ergiebt, verknüpft werden. —

Für Schlesien war somit verhältnismässig recht gut gesorgt worden, — jetzt sollten auch die Mark Brandenburg und die übrigen Landesteile, wie die oben angeführte Kabinetsordre vom 8. Februar 1763 besagt, an die Reihe kommen.[1]) Trotzdem ergingen auch an das Geistliche Departement in Breslau, sowie an den dortigen Weihbischof von Strachwitz Kabinetsordres, dass „nach dem glücklich hergestellten Frieden die Aufrechterhaltung der Schulen im Lande und die gute Ordnung bei solchen“ vom Könige „mit zum Hauptaugenmerk“ genommen sei.[2]) An die Konsistorien der übrigen Landesteile ergingen Erlasse gleichen Inhalts.[3])

Das Breslauer Oberkonsistorium veröffentlichte obige Kabinetsordre am 14. April und schärfte zugleich die früheren Erlasse ein; auch einige neuere Anordnungen werden getroffen.[4]) Da infolge von Taufen u. s. w. an Wochentagen den Geistlichen die Zeit zur Inspektion der Schulen entzogen wird, so dürfen Taufen u. s. w. im Sommer nur zwischen 10 und 4, im Winter zwischen 10 und 3 Uhr stattfinden. Vielfach ist die Katechismuslehre zu Gunsten der Vesperpredigt unterblieben. Wo beides nicht gehalten werden kann, soll jedes einen Sonntag um den andern geschehen. Jetzt nach hergestelltem Frieden müssen aber die Schulinspektionen ganz energisch aufgenommen werden.

Von den auf obigen Erlass hin eingegangenen Antworten hat sich die des Glogauer Ober-Konsistoriums erhalten.[5]) Dieses erachtet als wichtigsten Punkt zur Verwirklichung der Schulreform die Gehaltsaufbesserung: „Inzwischen ist nicht wohl abzusehen oder möglich, dass Ew. Königl. Majestät heilsame Intention wegen Beförderung des Schulwesens zu einem blühenden Zustande erreicht werden könne, so lange es an dem Hauptrequisitio, nämlich an der hinreichenden Salarierung derer Schulbedienten nach Proportion der Örter, wo-

---

[1]) Friedrich liess aus Sachsen, um das Schulwesen in seinen Landen zu heben, acht Lehrer kommen (K.-O. an Danckelmann; Leipzig, 12. Febr. 1763. A.; bei Beckedorff, S. 36 f.). Hierüber finden sich verschiedene Akten im Geh. Staatsarchiv.

[2]) K.-O. an das Geistl. Dep. in Schlesien; Schweidnitz, 20. März 1763. A. Desgl. an den Weihbischof v. St. A.; bei Mylius, Nov. c. c., Bd. 3 (1761—65), S. 203 f.

[3]) K.-O.; Berlin, 1. April 1763. Orig.

[4]) Bresl. Oberkons. an die Inspektoren; Breslau, 14. April 1763. A.

[5]) Glogauer Oberkonsistorium an das geistl. Dep. in Breslau; Glogau, 16. Juni 1863. Orig.

selbst sich Schulen befinden, und der Arbeit, welche dabei vorfällt, so sehr wie jetzo durchgehends ermangeln wird, wodurch geschickte und wohlhabende Leute, die irgendwo anders anzukommen wissen, von Übernehmung dero ohnedies so mühsamen und verdriesslichen Schulämter abgehalten werden, oder sich dem bald wieder zu entledigen und zu einem Predigtamt zu gelangen gemeiniglich suchen." Die Gründe für dies mangelhafte Auskommen der Lehrer sind darin zu suchen, dass die Preise für den Unterhalt aber nicht die Gehälter gestiegen sind, dass durch die vielen Schulgründungen der letzten Zeit das Schulgeld der Auswärtigen fortfalle, und dass endlich durch die Stoltaxe von 1750 die Accidentien bei Begräbnissen u. s. w. so sehr herabgesetzt sind. Das Ober-Konsistorium wird zwar mit Nachdruck auf ordentliches Halten der Schule und Steigerung des Schulbesuches dringen, — die „Hauptursache des Verfalls der Schulen" seien aber die „unzulängliche Besoldung und die sehr niedrigen Accidentien."

Auf Grund des königlichen Befehls zur Schulreform fand am 24. März eine Beratung des Geistlichen Departements in Berlin statt, in welcher Hecker und der Probst Süssmilch den Auftrag erhielten, Gutachten über die Verbesserung des Landschulwesens einzureichen. Letzterer that es bereits am Tage darauf und erklärte sich bereit, die Angelegenheit mit Hecker gemeinsam zu bearbeiten, wenn „Hoffnung zum Geld und zur Freigebigkeit des Landesherrn ist"; denn „mit etlichen Wispeln Roggen lässt sich in jedem Amte vieles, wo nicht alles ausführen." [1]) In seinem Gutachten bestätigt Süssmilch zunächst den schlechten Zustand der Landschulen, infolgedessen „die Tugend, der Fleiss einer Nation und der Dienst des Königs und des Vaterlandes" sehr leide. [2]) Es giebt viele Dörfer, wo kaum einer schreiben oder das Geschriebene zu lesen vermöchte, daher denn auch die Regimenter nicht einmal gute Feldwebel erlangen könnten. Auf den Dörfern bestünde häufig die Not, die geschriebenen Verfügungen der Landräte zu lesen und zu verstehen. [3]) Die Ursache dieser Mängel sucht aber Süssmilch nicht im Fehlen von Edikten und Anordnungen, sondern in ihrer Nichtbefolgung: „Dieses ist ein grosser Fehler in unserer Regierungsverfassung; man begnügt sich, Befehle zu geben, um die Ausführung bekümmert man sich nicht. Die Amtsleute, Edelleute und Gerichtsobrigkeiten empfangen die Befehle, publizieren sie und dabei bleibt es." Würden Strafen darauf stehen, so wäre eher Ehrfurcht und Gehorsam gegen die Gesetzgebung zu erwarten. Ein weiterer grosser Schaden bestehe aber im Fehlen des Gemeindehirten an vielen Orten. Daher wachsen die Kinder „in möglichster Dummheit, Bosheit, ja Bestialität" auf. Die bisher nicht auszurottende Sodomie findet sich im ganzen Herzogtum Crossen. Süssmilch hat sich persönlich bemüht, durch vernünftige Befehle und Vorstellungen dem Übel

---

[1]) Schreiben des Probstes Süssmilch; 25. März 1763. A.

[2]) Unmassgebliche Gedanken zur Herstellung der sehr verfallenen Landschulen; Berlin, 25. März 1763. A.

[3]) Man beachte, dass es sich hier um das Lesen der Schreibschrift handelt, und dass zumeist nur die Druckschrift gelernt wurde. Wie man über das Schreiben und das Erlernen der Schreibschrift dachte, dafür ist die 1772 gethane Äusserung eines alten Lehrers charakteristisch; er meint, Schreiben sei „virginibus ein vehiculum zur Lüderlichkeit". Kahle, Grundzüge der evang. Volksschulerziehung, [3] Abteil. 2 (1878) S. 75.

abzuhelfen — aber vergeblich! Ebenso erfolglos blieben die vom Ober-Konsistorium in Berlin veranlassten Befehle der neumärkischen Regierung, da die Landräte sich mit Veröffentlichung der Cirkulare begnügten. Ein dritter Grund der mangelhaften Schulbildung liege in der Nachlässigkeit der Prediger und in der Ungeschicklichkeit der Küster und Schullehrer. Dem liesse sich noch am ersten abhelfen, wenigstens in den Hauptdörfern. Anders stünde es mit den Filialdörfern. Hier müsse die Freigebigkeit des Landesherrn zu Hilfe kommen, welche den Lehrern den nötigen Unterhalt zuweise; denn oft bedürfen die Filialen eigener Lehrer, soferne sie mehr als eine halbe Stunde vom Hauptdorfe entfernt liegen. Besonders im Winter sei der Weg dorthin wegen der Gefahren für die Gesundheit den Kindern nicht zuzumuten. Schliesslich muss mit aller Macht darauf gedrungen werden, dass die adligen Patrone dem Beispiele der Amtsdörfer bezüglich der Schulverfassuug folgten

Nach diesen Ausführungen giebt nunmehr Süssmilch „einige Hauptstücke zur Verbesserung der Schulen auf dem Lande." Es dürften nur solche Leute angestellt werden, die ihre Vorbildung auf dem Seminar in Berlin genossen hätten oder wenigstens dort geprüft wären; auch Bekanntschaft mit dem Seidenbau sei erforderlich.[1]) Zur Erweiterung des Seminars bedürfe es aber seitens des Königs und der Stände Geld. Dann müssten aber die Stellen so dotiert sein, dass sie ein hinlängliches Auskommen böten; verdienten Schullehrer sollten dann bessere Küsterstellen offen stehen.

Dann wäre weiter die Notwendigkeit, Küster und Lehrer, welche faul sind, die Schule versäumen, während der Unterrichtsstunden ihr Metier treiben, sich dem Trunk und andern Lastern ergeben, ohne besondern Prozess beim Kammergericht versetzen oder ganz absetzen zu können. Der Unterricht für alle Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren sei während des Winters und Frühlings obligatorisch. Von Johannis bis Michaelis wäre dann nur noch von sechs bis acht Uhr früh Unterricht zu erteilen, damit das Gelernte nicht vergessen wird. Die Kinder der Armen erhalten das halbe Schulgeld aus der Dorfarmenkasse. Die Prediger haben im Mutterdorfe die Schule einmal in der Woche, im Filial alle vier Wochen zu revidieren, wenn sie dorthin zur Predigt kommen. Zu weiterer Ausbildung ist die Jugend jeden Sonntag anzuhalten, am Gottesdienst und an der Katechese teilzunehmen. Ausserdem sind vom Prediger zweimal wöchentlich in der Schule Katechesen zu halten, mit Ausnahme von je zwei Wochen in der Roggen- und Weizenernte. Ferner muss streng darauf geachtet werden, dass die wöchentlich zweimalige Abendmahlsvorbereitung der Katechumenen von Martini bis Ostern, also der jetzige Konfirmandenunterricht, nicht den Küstern überlassen bleibt. Diese Anordnung sei unbedingt wegen der „Faulen" unter den Geistlichen notwendig. Vor dem 15. Jahre darf kein Kind zum Abendmahl zugelassen werden, mit den trägen und nachlässigen ist noch zu warten. Die Konfirmierten haben darnach noch drei Jahre die Sonntagskatechese zu besuchen. Die Aufsicht und die Berichterstattung an die Konsistorien seitens der Inspektoren sei selbst-

[1]) Die Vorschrift, dass die Bewerber um ein Schulamt vor den Inspektoren ein Tentamen und eine Probelektion ablegten, wurde lange Zeit nur wenig beachtet. Eine Verfügung des Oberkonsistoriums vom 28. Febr. 1760 (bei Mylius, Nov. c. c., Teil 3 [1761—65], S. 1327) hatte den Predigern bei strenger Strafe verboten, solche ungeprüfte Lehrer einzuführen.

verständlich. Vorbedingung bleibe, dass Prediger und Lehrer durch die Amtsleute und Gerichtsobrigkeiten die nötige Unterstützung finden. Die Anordnung von Zwangsmitteln bleibe aber auf jeden Fall notwendig; denn „die Natur, die Dummheit, der Eigensinn und der Stolz des Bauers, des Pächters, des Landedelmanns machen den Zwang notwendig, wie ich leider aus mehr als zwanzigjähriger Erfahrung gelernt habe."

Einige Tage später, am 29. März, reichte Hecker[1]) drei Gutachten ein, welche die bessere Einrichtung der Volksschulen[2]), die Einrichtung einer Schulkasse[3]) und die Verbesserung seines Seminars[4]) betrafen. Er fordert in erster Linie bessere Lehrer; denn „wenn bisher ein Mensch in seiner Hantierung nicht hat fortkommen können, wenn Schüler nichts rechts haben lernen wollen und Bediente bei den Amtsleuten und anderen eine Zeit lang gedient haben, so sind sie in den mehrsten Patronengedanken tüchtig genug, einem Schulmeisterdienst vorzustehen." Ausser den besseren Persönlichkeiten sei auch bessere Vorbildung nötig, welche das Seminar zu erteilen habe. Hier müsse nicht nur eine Unterweisung im Wissen, sondern auch in der Methodik und Praxis stattfinden. Dann erfordere das Schulwesen eine bessere Aufsicht, zweimaliges Revidieren wöchentlich seitens des Ortspfarrers, der zugleich eine Katechese abhält, ferner halbjährige Prüfungen müssten stattfinden. Eine Notwendigkeit seien verbesserte Schulbücher. Dem vielerlei müsse hier ein Ende gemacht werden. Hierzu eigne sich das Berlinische ABC-, Buchstabier- und Lesebuch, welches alles Wissenswerte über Gott, Welt und Menschen enthält. Ein Beweis für seinen Wert sei die Thatsache, dass es auch lateinisch und französisch erschienen und in Frankreich mit besonderen Lobeserhebungen nachgedruckt und eingeführt worden ist. Die bisherige Methode belässt es nur beim Auswendiglernen, die am Berliner Seminar gebrauchten fördern aber schon beim ABC Verstand und Willen. Vor allem werden sämtliche Kinder dabei fortgesetzt in Thätigkeit gehalten. Bei Einführung dieser Methode[5]) würde überall von selbst bessere Disziplin herrschen, und somit die Unordnung und das viele Strafen, das den Lehrer so gefürchtet macht, von selbst wegfallen: die Kinder werden „ebenso wenig wie der Soldat auf dem Paradeplatz Gelegenheit zur Ausschweifung haben." Aber eins bleibe doch noch zur Besserung übrig: die Gehälter. Jetzt verdiene meistens der Hirt oder Ochsenjunge mehr als der Lehrer.[6]) Da müsse Wandel eintreten.

Weitere Vorschläge Heckers betrafen die Gründung einer Schulkasse (auf die näher einzugehen zuweit führen würde) sowie das Berlinische Seminar. Die 600 Thaler aus der Amtskirchenrevenüenkasse reichen für acht Semi-

[1]) Hecker an den Geh. Etats-, Kriegs- und Kabinetsrat Eichel; Berlin, 29. März 1763. Orig.

[2]) Heckers Allerunterthänigstes Promemoria von Schulverbesserung, Insonderheit von besserer Einrichtung der Dorfschulen in der Churmark. Orig.

[3]) Heckers Vorschlag von Anordnung einer Schulkasse zur Verbesserung der Dorfschulen. Orig.

[4]) Heckers Vorschläge von Vermehrung und Verbesserung des Küster- und Schulmeisterseminars. Orig.

[5]) Vgl. darüber Fechner, S. 62.

[6]) In der Landschulbibliothek, Bd. 3, Stück 4 (1785), wird S. 109 ff. ein Fall aus dem Hannoverschen erzählt, dass ein Lehrer seinen Beruf aufgab und Kuhhirt wurde, weil er dadurch zweimal mehr verdiente.

naristen nicht aus, die Gelder müssten erhöht werden, dass sie für 12 reichen. Da aber der Bedarf hierdurch nicht gedeckt würde, könnten dort noch 6 bis 10 junge Leute erzogen werden, welche aber ihren Unterhalt durch Arbeit bei einem Regimentsschneider zu erwerben vermöchten. Ferner sei es nötig, dass die Schulmeister der adligen Patrone vom Ober-Konsistorium examiniert würden; auch sei es den Patronen freizustellen, solche, welche sie anstellen wollen, auf eigene Rechnung in das Berliner Seminar zu senden, oder Zöglinge von dort gegen Erstattung der Kosten zu entnehmen. Aber auch in andern Gegenden müssten Seminare eingerichtet werden. Für Magdeburg und Halberstadt könne Kloster Bergen dienen; durch die zahlreichen vom Abt Steinmetz gepflanzten Maulbeerbäume vermöchten die Seminaristen ihren Unterhalt zu verdienen. In betreff der Neumark, Pommerns, Schlesiens, Preussens und der westfälischen Länder seien die Vorschläge der dortigen Regierungen und Konsistorien abzuwarten.

Vermutlich auf Grund der Gutachten Heckers und Süssmilchs erliess König Friedrich den Befehl an das geistliche Departement, ein Schulreglement auszuarbeiten.[1]) Hierbei würde es „hauptsächlich" darauf ankommen, „dass die Superintendenten und Inspektoren jedes Kreises die Landschulen ihrer Inspektion selbst bereisen und mit Attention den Zustand der Landschulen examinieren, und untersuchen sollen, ob die Schulmeister von der nötigen Kapacität sein und nach den Umständen der Schuljugend gehörige Unterweisung und Anführung geben, oder ob solche untüchtig sein, und was sonsten deshalb zu erinnern und zu verbessern stehe." Die Berichte der Inspektoren sind jährlich an das Oberkonsistorium in Berlin einzureichen. Aber nicht nur die Schulen der Amtsdörfer, sondern auch die unter adligem Patronat stehenden sind zu revidieren, und die untüchtigsten Schulmeister daselbst anzuzeigen. Das Reglement ist überall zu veröffentlichen und von den Kanzeln zu verlesen. Zwei wichtige Punkte bringt diese Kabinetsordre zum Ausdruck, die Aufsicht über die Schulen durch besonders beauftragte Persönlichkeiten, sowie die staatliche Aufsicht auch über die Schulen adligen Patronats. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die wesentlichen Bestimmungen der Kabinetsordre auf des Königs Initiative zurückgehen.

Hecker erhielt nunmehr den Auftrag, das Reglement auszuarbeiten. Anfang, spätestens Mitte Juni lag der Entwurf vor, um nunmehr bis Anfang Juli bei den Mitgliedern des Oberkonsistoriums zu cirkulieren.[2]) Der Oberkonsistorialrat Sadewasser erkennt an, welchen Nutzen die Anlage eines Schulregisters bringen dürfte; es sei ferner richtig, dass jedes Kind, auch wenn es nicht zur Schule gesandt wird, Schulgeld zahle, denn dies sei entschieden das beste Mittel, die Eltern zum Schulbesuch der Kinder anzuhalten. Es müsse jedoch noch aufgenommen werden, dass die adligen Patronen „unweigerlich" bei den in § 26

[1]) K.-O., Berlin, 1. April 1763. Orig.

[2]) In diesem Entwurf, der nach einigen wenigen Änderungen gedruckt wurde, stimmen §§ 1—4 mit dem späteren Druck überein. Dann kommt im Entwurf sofort § 6 u. s. w; im Druck ist § 5 gleich § 6 des Manuskriptes u. s. f. Vielleicht hat Hecker in seinem Manuskript § 5 gestrichen; wahrscheinlich beruht aber die abweichende Zählung auf einem Versehen Heckers oder des Abschreibers. Diesem Entwurf (A.) sind auf einem besondern Bogen die im folgenden erwähnten Gutachten der Mitglieder des Oberkonsistoriums (K.) beigefügt.

angeordneten jährlichen Visitationen die Vorspanne stellten, da die Erfahrung lehre, wie schwierig solche selbst bei den bisherigen dreijährigen Visitationen zu erhalten seien. Der Oberkonsistorialrat Irwing beurteilt den Entwurf ausserordentlich günstig; er beantragt einige kurze zumeist aufgenommene Zusätze. Die Vorschläge Sadewassers wegen des Vorspanns erkennt er an, beantragt aber, dass die Visitationen zwischen Pfingsten und der Ernte stattfinden, da dann der Landmann noch am leichtesten die Pferde entbehren könne. Er hält es noch für nötig, ein Visitationsformular zu entwerfen; dies würde die Visitationen sehr erleichtern und den Behörden ein viel sicheres Urteil gewähren. Die übrigen Gutachten bieten nichts Wesentliches.

Das nunmehrige General-Landschulreglement wurde auf den 12. August 1763 datiert.[1]) Am 10. September fertigte der Minister von Danckelmann das Konzept der Eingabe an, mit welcher das Reglement an den König zur Unterschrift gesandt werden sollte. Am 19. ging dieses nun ab, am 23. war es vom König vollzogen wieder in den Händen Danckelmanns.[2]) Am 2. Oktober fand die Versendung des Reglements an die Regierungen und Konsistorien statt.[3])

Die Geldernsche Kommission meldete am 11. November, dass das General-Landschulreglement für den dortigen Bezirk nicht „applikabel" sei, da fast das ganze Land katholisch wäre; den verschwindend wenigen evangelischen Predigern sei es überwiesen worden.[4]) Die Stände der Kurmark erklärten sich bereit, die Durchführung des Reglements zu überwachen, obwohl dies Aufgabe der Prediger und Patrone ist.[5]) Sie wünschen jedoch noch eine Ergänzung, „dass den Predigern, Küstern, Katecheten nachdrücklich anbefohlen wird, den Unterthanen und insonderheit den Kindern auf dem platten Lande den Gehorsam gegen ihre Obrigkeit und andere Vorgesetzte, fürnehmlich aber der Jugend eine gebührende und anständige Höflichkeit gegen jedermann auf das eifrigste und mit Überzeugung der ihnen darunter obliegenden Schuldigkeit unablässig einzuschärfen." [6])

Das neumärkische Konsistorium traf die nötigen Massnahmen zur Durch-

---

[1]) Orig. mit eigenhändiger Unterschrift im Geh. Staatsarchiv zu Berlin; abgedruckt bei Mylius, Nov. c. c., Teil 3 (1763), S. 265 ff., bei Rönne, Bd. 1, S. 64 ff., bei Meyer, S. 113 ff. — Die notwendigen 6000 Exemplare des Reglements wollte der Hofbuchdrucker Decker für 216 Thlr., die Hofbuchdruckerwitwe Hennig für 148 Thlr. drucken.

[2]) Danckelmann an den König; Berlin, 10. Sept. 1763. K. nebst Marginal. — Die Behauptung, dass Friedrich das General-Landschulreglement verbessert habe (Preuss, Lebensgeschichte des grossen Königs Friedrich von Preussen, Bd. 3 [1833], S. 114, Anm. 2) lässt sich nicht aus den Akten erweisen. Das im Geh. Staatsarchiv vorhandene Material spricht sogar dagegen.

[3]) Die Konzepte der verschiedenen Schreiben. — Auf die Bedeutung des General-Landschulreglements wird nicht eingegangen, da es schon oft genug gewürdigt worden ist. — Über die Lehrbücher, welche sich an das Genral-Landschulreglement anschliessen, vgl. Bünger, Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuches (1898) S. 78 ff.

[4]) Geldernsche Kommission an das Oberkonsistorium in Berlin; Geldern, 11. Nov. 1763. Orig.

[5]) Direktor und Landräte der Churmark an den König; Berlin, 17. Dez. 1763. A. P.-A.

[6]) Direktor und Landräte der Churmark an das Oberkonsistorium; Berlin, 17. Dez. 1763. K. P.-A.

führung des General-Landschulreglements, erklärte indes[1]), dass der Endzweck des Reglements nicht erreicht werden könnte, wenn kein Geld zum Unterhalt tüchtiger Lehrkräfte angewiesen würde. Besonders traurig stehe es im Schievelbeinschen Kreise, wo die Lehrer überhaupt keine Gehälter bezögen und das Schulgeld der sehr armen Bevölkerung ausserordentlich spärlich einlaufe.[2]) Solche Leute, die nur etwas wüssten, insonderheit gut schreiben könnten, wollten sich mit den „armseligen Landschulen" nicht abgeben. „Aus Not" sind deshalb allerhand Hirten und Handwerker angenommen worden. Diese haben selbst keine hinreichende Grundlage im Christentum, können wenig oder gar nicht schreiben, vermögen die Jugend noch weniger zu unterrichten, und treiben für den nötigen Lebensunterhalt ihre Hantierung; die Schule ist nur Nebensache, daher bleibt die Jugend „zu ihrem eigenen Schaden und Nachteil des Staates dumm und unwissend". Vorstellungen des Konsistoriums deshalb bei den Ämtern und adligen Patronen blieben bisher erfolglos.

Zur Bestätigung ihrer Ausführungen legte das neumärkische Konsistorium einen Bericht des Inspektors Mehring bei.[3]) Er meint, wenn alle untüchtigen Lehrer des Schievelbeinschen Kreises, sofern sie nur nicht lasterhaft sind, abgesetzt würden, gäbe es dort fast keine Lehrer mehr. Bessere sind wegen der schlechten Bezahlung nicht zu erhalten. Es dürfte sich empfehlen, dass die Schulhalter unterwiesen würden, dann dürfte allmählich den Forderungen des General-Landschulreglements genüge geschehen. Er selbst hat die Lehrer seines Kreises versammelt. Sie waren willig, das neue Reglement zu befolgen, erklärten indes (und dies wäre nicht unbegründet), dass dann die Küsterhäuser repariert und zum Teil vergrössert werden müssten, sowie dass eine Gehaltserhöhung nötig wäre, da die Schulhalter nunmehr keine Stunde während der Schulzeit mehr für ihr Handwerk oder die Landwirtschaft verwenden könnten.

Das Geistliche Departement wandte sich zunächst an den Präsidenten der kurmärkischen Regierung von Brenckenhoff.[4]) Es erkannte die Unzulänglichkeit der Besoldung an, auch dass tüchtige Lehrer bei derartiger Besoldung nicht zu erlangen sind. Um aber doch solche zu erhalten, sollten die Ämter in den Amtsgemeinden für bessere Dotierung sorgen und den adligen Patronen „mit einem guten Exempel vorangehen." Brenckenhoff[5]) erkennt die Ansicht des juristischen Departement vollkommen an. Vor allem müssten die Lehrer so gestellt werden, dass sie keiner Nebenbeschäftigung bedürfen, sondern ihre ganze Kraft der Schule widmen können. Nur so vermöchte die Allerhöchste Intention verwirklicht zu werden, dass „das Wohl des Staates durch Erzeugung vernünftiger und gesitteter Unterthanen mehr als durch dumme

---

[1]) Bericht des neum. Kons.; Küstrin, 27. Jan. 1764. Orig.

[2]) Im Krossenschen Kreise betrug das Einkommen in einem Dorfe: Freie Wohnung in einem elenden Hause, welches zugleich der Schäfer bewohnt, notdürftig Holz, jährlich von jedem Hausvater, der ein Kind zur Schule schicken muss, ein Brot und eine halbe Berliner Metze Erbsen, Grütze oder Hirse, sowie das einkommende Schulgeld; in andern Dörfern: Wohnung, Holz, Weide und Heu für eine Kuh oder ein Schwein, und das Schulgeld. Bericht des Probstes Grotian; Krossen, 1. Febr. 1764. A.

[3]) Bericht des Insp. Mehring; Schievelbein, 5. Jan. 1764. A.

[4]) Geistl. Dep. an Brenckenhoff; Berlin, 24. Febr. 1764. K.

[5]) Antwort Brenckenhoffs; Berlin, 4. März 1764. Orig.

und unwissende gefördert wird."[1]) Brenckenhoff wollte sich selbst nach Küstrin begeben, um mit der neumärkischen Regierung die Gehälter auf den Amtsdörfern zu beraten. Allerdings sei es notwendig, dass Seine Majestät die notwendigen Gelder anweise. Das Geistliche Departement war mit dem Vorschlage Brenckenhoffs einverstanden und antwortete dem neumärkischen Konsistorium auf den Bericht vom 27. Januar, dass die Bedenken wegen der Gehaltsfrage gemeinsam mit dem Präsidenten von Brenckenhoff in Küstrin beraten werden sollten.[2])

Inzwischen waren die vom Ober-Konsistorialrat Sack angeregten Visitationsfragen ausgearbeitet worden; sie erschienen am 1. März 1764.[3]) In 18 Fragen wird Auskunft verlangt über Person, Fleiss und Geschicklichkeit der Lehrer und Geistlichen, über den Schulbesuch und über die Durchführung des General-Landschulreglements.

Vielfach fanden aber die Bestimmungen des Reglements wenig Entgegenkommen bei der Bevölkerung, häufig sogar Widerspruch. Im März 1864 lief bei Hecker aus dem Magdeburgischen ein anonymes Schreiben ein,[4]) welches er alsbald dem Geistlichen Departement überreichte.[5]) In diesem — es enthält schwerlich wesentliche Übertreibungen — wird berichtet, welche Aufregung das General-Landschulreglement auf dem Lande verursacht hätte. Viele denen die rechte Ausführung am Herzen liege, sind Gegenstand des Hasses und „Märtyrer der Wahrheit" geworden. Viele ländliche Obrigkeiten, sogar Inspektoren, behandeln die Sache so leichthin, dass es mehr auf Unterdrückung als Beförderung des Reglements zu zielen scheine. Bei vielen Leuten hat die vermehrte Bildung Unwillen erregt. Die Fixa an Acker, Heu u. s. w., welche gemäss § 7 bestehen bleiben sollten, würden vielfach eingezogen.

Dass Schwierigkeiten bestünden, gab das Konsistorium in Magdeburg zu.[6]) Es reichte zugleich einen Bericht aus der Halleschen Gegend ein, sowie

---

[1]) Dieser Anschauung des Königs folgten aber nicht alle Unterthanen. Ein Geistlicher schreibt am 3. Januar 1764 an Hecker (Nova acta hist.-eccles., Bd. 5 [1764], S. 342 ff.): „Man glaubt, je dümmer ein Unterthan ist, je weniger sein Kopf durch Erkenntnis der Wahrheit auspoliert wird, desto eher wird er sich alles wie ein Vieh gefallen lassen, man macht mit ihm, was man will. Schreiben aber muss der Bauer durchaus nicht können; denn wenn der Bauer nicht schreiben kann und ohne des Edelmanns Wissen nicht verreisen darf, so bleibt die in unserm Lande befindliche Barbarei noch am sichersten verborgen." Und 32 Jahre später schreibt Baumann, Die Mängel in der Verfassung des platten Landes (1796), S. 79: „Mancher Adlige verspielt in einem Sitzen soviel, sovon sein darbender Schulhalter auf das ganze Jahr eine reichliche Zulage erhalten könne." — Wie des Königs Wille vollzogen wurde, dafür ist die bei Beckedorff, S. 43, wohl auf Grund von Akten mitgeteilte Thatsache charakteristisch, dass dem Stettiner Konsistorium vom Geistlichen Departement die Weisung zuging, die Schulverbesserung hauptsächlich auf den Strassen vorzunehmen, welche der König zu Revüen passiert, und besonders in den Dörfern, wo Umspann stattfindet, und im Umkreise von einer halben Meile davon.

[2]) Geistl. Dep. an neum. Kons.; Berlin, 13. März 1764. K.

[3]) Instruktion wegen der jährlichen Landkirchen- und Schulvisitation; Berlin, 1. März 1764, in Nova acta hist.-eccles., Bd. 5 (1764), S. 335 ff., bei Mylius, Nov. c. c., Bd. 3 (1761—65), S. 367 ff. (hier fehlen die Visitationsfragen).

[4]) Anonymes Schreiben an den Oberkonsistorialrat Hecker; o. D. Orig.

[5]) Hecker an das Geistl. Dep.; Berlin, 25. März 1764. Orig.

[6]) Magdeb. Kons. an das Geistl. Dep.; Magdeburg, 10. Mai 1764. Orig.

die Antwort, welche es daraufhin dem Inspektor Francke in Halle erteilt hatte.[1]) Im Kirchspiel Lettin bei Halle hatten sich nämlich die Kossäten, nicht aber die Anspänner geweigert, das erhöhte Schulgeld zu zahlen. In einem Orte drohte man sogar dem Schulhalter die ihm zukommenden Holzhabeln und Gemeindeteile zu entziehen. Die Anspänner verweigerten ferner für die Armen das erhöhte Schulgeld aus der Armenkasse anzuweisen. Die Kinder im Alter von fünf Jahren würden weder zur Schule, noch zur Kinderlehre geschickt. Viele Kinder lernten nicht schreiben und blieben von der in § 6 des Reglements angeordneten Wiederholungsstunde fort. Das Magdeburger Konsistorium erkannte die Missstände an, riet aber, allmählich durch unausgesetzte, eifrige Arbeit die Bestimmungen des Reglements durchzusetzen, und das Feld nicht ungestüm einzufordern.[2])

Auch in Schlesien konnte das Reglement nicht sogleich durchgeführt werden, Es gab, wie aus einem Erlass an die Inspektoren hervorgeht,[3]) manchen Ort, wo aus Saumseligkeit und Widerspenstigkeit der Gemeinde oder der Herrschaft keine evangelische Schule eingerichtet wurde, wo auch die Kinder nicht einmal in das Nachbardorf, sondern gar nicht zur Schule gingen. Jetzt, nach hergestelltem Frieden, gebe es auch keine Entschuldigung mehr für die oft noch nicht erfolgte Einsendung der Schulkataloge. In diesen soll auch angegeben werden, wie dem Nichtbesuch der Schulen zu steuern ist. Wenn Eltern wegen der weiten Entfernung ihre Kinder selbst unterrichten, so ist ganz besondere Aufsicht nötig; hier müssen dann die Eltern noch besonders vom Geistlichen in der Erkenntnis des Christentums unterrichtet werden. Solche Eltern, die im Unterricht geschickt sind, sollen die Kinder ungeschickter Eltern aus Barmherzigkeit und als ein Werk der Liebe unterweisen. Die Katechesen der Geistlichen können sehr wohl auch im Winter gehalten werden. Schliesslich erinnert das Oberkonsistorium, dass gemäss der Verfügung vom 20. April 1759 die Kandidaten der Theologie bei den Prüfungen auch bezüglich der Führung einer guten Aufsicht der Schule und im Halten einer Katechese geprüft werden sollen.

Inzwischen ging auch beim Geistlichen Departement in Berlin der Entwurf eines Schulreglements für Schlesien ein.[4]) Es stimmt in den Grundzügen mit dem General-Landschulreglement, in allen erheblichen Punkten sogar wörtlich überein; manches ist kürzer und präziser ausgedrückt. Aufgenommen sind dagegen die früher schon für Schlesien erlassenen Bestimmungen (vergl. S. 348ff.). Im Entwurf weicht § 3 etwas von den Bestimmungen des General-Landschulreglements ab. § 9 ordnet an, dass die Schulkollekte nicht an das Konsistorium gesandt wird, sondern in die Schulkasse jedes Ortes fliesst. In

---

[1]) Promemoria des Pastors Weber in Lettin; 20. März 1764. A. — Antwort des Magdeb. Kons. an den Inspektor und Prof. der Theol. D. Gotthilf Aug. Francke in Halle; Magdeburg, 5. April 1734. A.

[2]) Über die Aufregung der Bevölkerung im Magdeburgischen wegen des Schulgeldes berichtet auf Grund der Akten des Kgl. Archivs zu Magdeburg Kehr, Geschichte des Schullehrerseminars zu Halberstadt, in Pädag. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, Bd. 7 (1878), S. 361 ff.

[3]) Bresl. Oberkons. an Oberkonsistorialrat und Insp. v. Burg; Breslau, 22. Sept. 1764. A.

[4]) Entwurf eines Schulreglements für Schlesien. Orig.

§ 19 ist die genaue Lektionsanweisung fast völlig ausgelassen. § 26 bestimmt, dass die Inspektoren in grösseren Bezirken alle drei Jahre, in kleineren öfters inspizieren.

Jener Entwurf cirkulierte von Mitte Oktober bis Mitte November beim Geistlichen Departement bez. Oberkonsistorium in Berlin.[1]) Man hielt dort den Entwurf für recht zweckmässig. Der Oberkonsistorialrat Sack meint sogar, § 9 könne überall eingeführt werden. Dagegen empfehle sich die jährliche Visitation; den Inspektoren könnten ja hierbei ein bis zwei geschickte Geistliche zur Seite stehen. Hecker dagegen hält § 9 wohl für Schlesien, aber nicht für Brandenburg nützlich, wo oft arme und reiche Dörfer nebeneinander liegen. Irwing erklärt, dass in jenem Entwurf ebenso wie im General-Landschulreglement, § 17 sehr pietistisch sich ausnehme. Dies zieme sich sich wohl für eine geistliche Ermahnung und eine private Instruktion, aber nicht für ein Landesgesetz. Brenckenhoff[2]) erkennt an, dass im Entwurf wie in der Einrichtung von Schulkatalogen die edelste Gesinnung herrsche. Zur Erreichung des Zweckes sind aber gottselige Prediger und Lehrer nötig. Dies zeige das Hallesche Waisenhaus, und die Schulmeister, welche aus Kloster Bergen nach Ober-Schlesien und auf die Maltzahnschen Güter in Pommern gekommen sind. — Ob dieser Entwurf Abänderungen erfahren hat, liess sich nicht feststellen; anzunehmen ist dies kaum. Jedenfalls überreichte das Breslauer Oberkonsistorium die wohl nunmehr genehmigte Umarbeitung des General-Landschulreglements für das evangelische Schlesien im Juli 1765.[3])

Inzwischen bemühte sich die Glogauer Kriegs- und Domänenkammer das General-Landschulreglement durchzuführen und war beflissen, zu diesem Zweck erst einmal die Grenzen der katholischen Kirchspiele festzustellen, da viele, wo keine Kirche vorhanden ist, sich zu brandenburgischen oder sächsichen Parochien halten und sich somit der Kenntnis der Pfarrer entziehen.[4]) Das katholische Schulwesen liegt im dortigen Bezirk recht darnieder, da sich die Pfarrer der Schulen wenig annehmen. Deshalb lässt die Glogauer Kammer zuvor feststellen,[5]) wo überhaupt Lehrer sind, und welche kleinen Dörfer ausser stande sind, einen solchen zu erhalten. Ferner fordert sie ein genaues Verzeichnis der Dörfer, der Wirte und der Lehrer, sowohl der evangelischen und katholischen, weiter Auskunft über die Lehrbefähigung und das Gehalt der Schulmeister, wieviel Lehrer noch nötig seien, und was für Gehalt sie beziehen sollten.

Das Geistliche Departement richtete sein Augenmerk jetzt auf die Stadtschulen. Am 26. November schrieb es[6]) an das Oberkonsistorium in Berlin, dass mit den Dorfschulen der Mark Brandenburg ein guter Anfang gemacht

---

[1]) Gutachten der Oberkonsistorialräte Sack, Hecker, Sadewasser, Spalding, Süssmilch und Irwing; 13., 16., 22., 29. Okt. und 12. Nov. 1764. K.

[2]) Gutachten Brenckenhoffs; 15. Nov. 1764. K.

[3]) Bresl. Oberkons. an Geistl. Dep.; Breslau, 19. Juli 1765. Orig. — Über das katholische General-Landschulreglement für Schlesien vgl. **Meyer**, S. 14 ff., 132 ff.; Rönne, Bd. 1 (1855), S. 131 ff.

[4]) Bericht der Glog. Kriegs- und Domänenkammer; Glogau, 2. Nov. 1764.

[5]) Glog. Kammer an die Landräte; Glogau, 9. Okt. 1764. A.

[6]) Geistl. Dep. an Oberkonsistorium in Berlin; Berlin, 26. Nov. 1764. K.

sei; nunmehr sollten auch die Stadtschulen[1]) reformiert werden. Es fordert Auskunft über Schulverfassung, Lehrer, Lehrplan, ob die Schulen für die Universität oder ein Gewerbe vorbereiten u. dergl. Besonderen Wert legt es darauf, dass die Schulen dem späteren Berufe der Zöglinge angepasst sind.

Aus den Provinzen liefen weitere Beschwerden über die Lehrerbesoldung ein; man beklagte sich darüber, dass es nach § 7 des Reglements ausser dem erhöhten Schulgelde mit den bisherigen Einkünften sein Bewenden haben sollte. Das Geistliche Departement verfügte daraufhin,[2]) die Gehaltsbestimmungen seien derartig aufzufassen, und der Absicht des Reglements sei genügt, wenn die Lehrer in ihrem Einkommen so gestellt seien, dass sie keiner Nebenbeschäftigung bedürfen. Dies scheint entschieden eine Niederlage der Regierung zu bedeuten, welche vielleicht sah, dass ihr viel Widerstand geleistet würde, und dass sie mit ihren Mitteln ihren Willen nicht durchsetzen konnte. Diese Auffassung ist jedoch nicht ganz richtig. Ohne Zweifel beabsichtigte § 7 in der Hauptsache, den Lehrern ein hinlängliches Auskommen zu sichern, das sie einer Nebenbeschäftigung überhob. Die Zeitumstände waren entschieden ungünstig, mit Gewalt die Forderungen des Reglements in diesem Punkte durchzusetzen. Der Grundsatz, dass bei Festsetzung des Gehaltes dem General-Landschulreglement genügt sei, wenn die Lehrer ein zum Lebensunterhalt hinreichendes Auskommen haben, sprach von neuem ein Reskript des Jahres 1771 aus.[3])

Für Verwirklichung des General-Landschulreglements war in Magdeburg der nunmehrige Generalsuperintendent Hähn thätig.[4]) Er versammelte dort von Mitte August bis in den Oktober zweimal wöchentlich die Lehrer in einer Inspektion, um sie in das Reglement einzuführen. Von acht bis zwölf Uhr war Theorie der neuen Lehrart, wohl der Litteralmethode.[5]) Am Nachmittag kamen die Magdeburger Armenlehrer, welche seit 26 Jahren jene Methode kennen, und wandten sie bei mehr als hundert Kindern praktisch an. Es ist dabei sehr viel Eifer gezeigt worden, wenn auch einige Lehrer nachher gespottet und den Aufenthalt in Magdeburg zur Trunkenheit und zu andern frechen Dingen benutzt haben. Eine thatsächliche Hebung des Schulwesens scheine zu beginnen, und der alte Schlendrian mit dem blossen Aufsagen von Lektionen werde verbannt. Früher sei das einzelne Kind nur ein bis zwei Minuten am Vormittag beschäftigt worden, indem es ein bis zwei Buchstaben nannte oder ein bis zwei Worte buchstabierte; jetzt lernt die ganze Klasse zur selben Zeit das A-B-C, dauere nur 14 Tage, und es werde nicht, wie von Papageien, ohne Sinn und Verstand hergesagt. Nach jener Methode lernten die Kinder ihre Geisteskräfte gebrauchen. Es wäre nur zu wünschen, dass dies im ganzen Staat so sei.

Neue Klagen über die Durchführung des General-Landschulreglements liefen 1765 vom kurmärkischen Oberkonsistorium ein. Schon im Gutachten des Oberkonsistorialrates Süssmilch (S. 353) war hervorgehoben worden, dass

---

[1]) Hierunter sind wohl weniger die Gymnasien als die heutigen städtischen Volksschulen zu verstehen.

[2]) Rundschreiben des Geistl. Dep.; Berlin, 3. Dez. 1764. K.

[3]) Reskript; Berlin, 1. Jan. 1771, bei Mylius, Nov. c. c., Teil 5c (1774), S. 447.

[4]) Bericht des Generalsup. und Abtes Hähn; Kloster Bergen, 12. Dez. 1764. A.

[5]) Vgl. darüber Fechner, S. 62 ff.

nicht erst durch gerichtliche Entscheidung die Absetzung von unfähigen und widerspenstigen Lehrern möglich sein sollte. Ein darauf bezüglicher Antrag wurde vom Oberkonsistorium gestellt.[1]) Das Geistliche Departement antwortete,[2]) dass zwar nach dem Edikt vom 16. Mai 1760[3]) die nachdrückliche Bestrafung und Absetzung ohne Gerichtsbeschluss für solche Prediger und Lehrer im Disziplinarverfahren möglich sei, die sich grober Ausschreitungen schuldig gemacht haben. Damit jedoch den Konsistorien zur Durchführung der Schulreform die Hände nicht gebunden seien, sollten sie die Berechtigung haben, ein gleiches Verfahren gegen widersetzliche und nachlässige Schulhalter fortan eintreten zu lassen. In diesem Sinne wäre die Angelegenheit auch im Geheimen Staatsrate besprochen worden. Die königliche Genehmigung traf bald darauf beim Geistlichen Departement ein.[4])

Wiewohl das General-Landschulreglement für den ganzen Staat bestimmt war, bat dennoch die Mindener Regierung, es bei der Schulordnung vom 6. April 1754 zu belassen.[5]) Das Geistliche Departement entschied,[6]) dass diese Schulordnung in Verbindung mit dem neuen Reglement gelten sollte; die jährliche Schulbereisung und die Einsendung von Berichten habe jedoch auf jeden Fall zu erfolgen. Die Schwierigkeiten des Gehalts, das zu erlegen die Bauern sich weigern,[7]) sind möglichst von der Regierung selbst zu heben, welche zu entscheiden habe, ob das Schulgeld für die Provinz „applicabel“ ist. Die Regierung[8]) schlug nun auf Grund eines Gutachtens des Konsistorialrates Herbst[9]) vor, dass bei Lehrern, welche vier und mehr Morgen Landnutzung haben, das Schulgeld nicht erhöht werde. Das Geistliche Departement erklärte darauf, dass die Regierung nur von Fall zu Fall entscheiden solle.[10])

Während dessen arbeitete die Mindener Regierung ein Cirkular über die Geltung der Schulordnung von 1754 und des General-Landschulreglements aus,[11]) welches sie dem Geistlichen Departement unter dem 18. September überreichte.[12]) Im Cirkular heisst es, das neue Reglement stimme in den wesentlichen Punkten nicht nur dem Sinne nach, sondern sogar wörtlich mit der Schulordnung überein. Sehr gut seien in dieser §§ 12—16. Die im §§ 25 und 26 des Reglements angeordneten Visitationen liessen sich wegen der Entlegenheit der Dörfer, wegen der schlechten Wege, wegen Amtsüberhäufung der Prediger und Mangel an Inspektoren nicht durchführen. Inbetreff § 7 sei vom Geistlichen Departement genehmigt worden, dass die Lehrer, welche nicht mehr als

---

[1]) Kurm. Oberkons. an Geistl. Dep.; Berlin, 10. Jan. 1765. Orig.
[2]) Antwort; Berlin, 26. Jan. 1765. K.
[3]) Bei Mylius, Nov. c. c., Teil 2 (1756—60), S. 420 ff.
[4]) Königl. Genehmigung; Berlin, 26. Jan. 1765, bei Mylius, Nov. c. c., Teil 3 (1761—65), S. 567 ff.; vgl. auch daselbst S. 565 f.
[5]) Generaldirektorium an Geistl. Dep.; Berlin, 10. Juni 1764. Orig.
[6]) Geistl. Dep. an Mind. Reg.; Berlin, 27. Mai 1765. K.
[7]) Mind.-Ravensb. Reg. an Geistl. Dep.; Minden, 18. April 1765. Orig.
[8]) Mind.-Ravensb. Reg. an Geistl. Dep.; Minden, 4. Juni 1765. Orig.
[9]) Gutachten des Konsistorialrats Herbst; Petershagen, 4. Juni 1765. A.
[10]) Antwort des Geistl. Dep.; Berlin, 13. Juni 1765. K. — In Minden-Ravensberg gab es über 250 Lehrerstellen. Mind. Reg. an Geistl. Dep.: 25. Juni 1765. A.
[11]) Circulare wegen Verbindung der Schulordnung vom 6. April 1754 mit dem General-Landschulreglements. Orig.
[12]) Mind.-Ravensb. Reg. an Geistl. Dep.; Minden, 18. Sept. 1765. Orig.

ein oder zwei Morgen und sonst keine Fixa haben, jährlich einen Thaler Schulgeld für das Kind, die übrigen 27 Mariengroschen erhalten sollten. Um aber die Eltern zu veranlassen, die Kinder möglichst zeitig Rechnen und Schreiben lernen zu lassen, sollen die Lehrer, — so schlägt ein Gutachten des Konsistorialrates Herbst vor — in der obersten Klasse solchen, die vorher einen Anfang gemacht haben, darin den Unterricht unentgeltlich erteilen. § 9 inbetreff der Schulpredigt soll ausgeführt werden. Statt der § 21 im Reglement angeordneten Bücher genüge der Herforder Katechismus. Die Schulordnung von 1754 soll unter Einrückung von §§ 8, 9, 20 und 21 des General-Landschulreglements jährlich nach der Schulpredigt verlesen werden. — Das Geistliche Departement forderte am 29. September ein Exemplar des Herforder Katechismus ein.[1]) Es erklärte sich jedoch mit diesem nicht einverstanden und genehmigte daher das Cirkular nur unter Fortlassung der Stelle über den Herforder Katechismus.[2]) Veröffentlicht wurde es am 16. Januar 1766.[3])

Die Visitationen hatten bisher nicht den gewünschten Erfolg gehabt. Die eignen Kirchspiele der Visitatoren sind dadurch vernachlässigt worden, die Beschaffung der Fuhren hat viel Schwierigkeiten gemacht, die Visitationen waren auf so kurze Zeit beschränkt, dass die Berichte zumeist recht unvollkommen ausfielen. Daher verfügte das Geistliche Departement,[4]) dass an Stelle der jährlichen Bereisung die Einsendung von Schulkatalogen zu Johannis und Weihnachten treten sollte.[5]) Diese stimmen mit dem oben (S. 349) erwähnten schlesischen Katalog überein.[6]) Auch die Einführung von Schulaufsehern wird aus Schlesien übernommen. Gewissenhafte Ausfüllung der Kataloge wird den Geistlichen und Inspektoren anempfohlen, ebenso die Förderung des Schulwesens. Hiervon, sowie von der Wahrheit des im Katalog Berichteten haben sich die Inspektoren gelegentlich der Kirchenvisitationen zu überzeugen. Es blieb somit bei dem alten Verfahren, die Schulen gelegentlich der Kirchenvisitationen zu revidieren; die Schulkataloge sollten die nicht zu ermöglichenden Revisionen ersetzen. In einem zweiten wichtigen Punkte hatte somit eine Modifikation des General-Landschulreglements eintreten müssen.[7])

---

[1]) Geistl. Dep. an Mind.-Ravensb. Reg.; Berlin, 29. Sept. 1765. K.

[2]) Geistl. Dep. an Mind. Reg.; Berlin, 21. Dez. 1765. K.

[3]) In dieser befohlenen Fassung findet sich das Circular abgedruckt bei Vorbaum, Evangel. Schulordnungen, Bd. 3 (1864), S. 537 ff. — Ein Bericht des Konsistorialrats Herbst (Petershagen, 28. Nov. 1765. A.) meldet, dass die Landbevölkerung sehr widersetzlich sei und die Kinder oft erst mit 8 bis 10 Jahren zur Schule sende.

[4]) Erlass des Geistl. Dep.; Berlin, 17. Mai 1765. K. mit erheblichen Änderungen von Münchhausen. Konzept für die Konsistorien bez. Regierungen zu Königsberg, Stettin, Köslin, Küstrin, Magdeburg, Halberstadt, Minden, Kleve, Ostfriesland; Berlin, 17. Mai 1765.

[5]) Die neumärkische Regierung schlug vor, Ostern und Herbst als Termine zur Einsendung der Kataloge zu bezeichnen, da sodann der Überblick über die ganze Winter- und Sommerschule vorläge. Das Geistliche Departement lehnte es jedoch ab. Neum. Kons. an Geistl. Dep.; Küstrin, 2. Febr. 1767. Orig. — Antwort; Berlin, 15. Mai 1767. K.

[6]) Gedrucktes Formular im Geh. Staatsarchiv; bei Mylius, Nov. c. c., Teil 3 (1761—65), S. 937 ff.

[7]) Das neumärkische Konsistorium, das überhaupt einen grossen Eifer in Schulsachen an den Tag legte, erliess Ausführungsbestimmungen inbetreff des Schulkatalogs

Wegen der nicht im Umfange des Reglements erfolgten Durchführung der Gehaltsregelung und der Visitationen, sowie wegen des Widerstandes der Bevölkerung und des Bestehenbleibens der Mindener Schulordnung hat man von einem Misserfolg des General-Landschulreglements gesprochen.

Indes ist zu erwägen, dass Minden-Ravensberg erst neun Jahre früher eine treffliche Schulordnung erhalten, ein abermaliger Wechsel nach verhältnismässig kurzer Zeit war schwerlich geboten. Ähnlich lag es für Schlesien, das die für diese Provinz erlassenen Bestimmungen dem Reglement einfügte.[1]) Inbetreff des Gehaltes war wenigstens gesetzlich der Grundsatz der Auskömmlichkeit festgelegt worden, bezüglich der Revisionen fehlte es bei ihrer Anordnung noch an den praktischen Erfahrungen, — es war entschieden besser, vermittelst der Schulkataloge das Mögliche zu erreichen, als an den vorläufig ohne die nötigen Geldmittel noch nicht durchzusetzenden Visitationeen festzuhalten. Ein Widerstand der Bevölkerung, wie hier bei der Neuordnung des Schulwesens, pflegt auch bei andern neuen Bestimmungen einzutreten. Trotz teilweise nicht vollkommener Durchführung bleibt die Bedeutung des General-Landschulreglements als ersten Schulgesetzes für den ganzen Staat und als eines wesentlichen Förderungsmittels des Volksschulwesens für die nächsten Jahrzehnte vollkommen bestehen.

Mit der Schulreform kam auch die Lehrerbildungsfrage etwas in Fluss. Der Oberkonsistorialrat Sack schlug am 8. August 1765 dem Minister von Münchhausen vor,[2]) ein Seminar für Schullehrer zu errichten, das am besten mit dem Seminarium theologicum in Halle verbunden werden könnte. Ebenso befürwortete der Generalsuperintendent Hähn die Förderung des Seminars zu Kloster Bergen, und dass aus diesem die Lehrer der Amtsdörfer genommen werden.[3]) Die Musik soll auch getrieben werden, da über mangelnde Kenntnis des Orgelspiels geklagt wird. Damit aber nicht der Vorwurf von Parteilichkeit gemacht würde, sollten den Patronen stets zwei bis drei Seminaristen präsentiert werden. Das Geistliche Departement war damit einverstanden und bewilligte auch eie nötigen Gelder zur Förderung des Seminars.[4]) Das Geistliche Departement brachte dagegen seinerseits noch einmal die Verfügung in Erinnerung, dass die Amtsdörfer, sofern sie gute Stellen aufweisen, von Heckerschen Seminaristen zu besetzen sind.[5])

(neum. Regierung und Kons. an Geistl. Dep.: Küstrin, 28. Juni 1765. Orig.), die kleve-märkische Regierung bat am 15. Juli 1765 (Orig.) um Genehmigung eines Reglements für den Schulkatalog, welche am 8. August erfolgte (K.). Der Generalsuperintendent Hähn schlug am 26. November 1766 einen kürzeren und präziseren Schulkatalog vor, der aber nicht genehmigt wurde (17. Jan. 1767. K.).

[1]) Schlesien nahm überhaupt innerhalb der preussischen Staatsverwaltung eine ziemlich selbständige Stellung ein.

[2]) Vorschlag Sacks; 8. Aug. 1765. Orig.

[3]) Bericht Hähns; Bergen, 18. Juli 1765. A. Geistl. Dep. an Magdeb. Reg.; 26. Sept. 1765. K. Desgl. 4. Nov. 1765. K. Hähn berichtet, dass sehr viele Lehrer den Schulkatalog nicht schreiben könnten.

[4]) Bericht Hähns; Bergen, 11. Jan. 1766. A. Magdeb. Kons. an Geistl. Dep.; Magdeburg, 5. Juni 1766. — Antwort des Geistl. Dep.; Berlin, 12. Jan. 1767. K. Desgl. 6. Nov. 1768. K.

[5]) Geistl. Dep. an neumärk., Stettiner und Kösliner Kons.; Berlin, 7. Febr. 1766. K. — Von 1766 an mussten die Heckerschen Seminaristen auf Anordnung des Oberkonsistoriums in Berlin einen Revers des Inhalts unterschreiben, mindestens

Das Jahr 1766 liess eine Strömung die Oberhand gewinnen, welche die Landschulen der Spinnindustrie nutzbar machte. Bereits im Dezember 1764 war für die schlesischen Städte die Errichtung von Spinnschulen angeordnet worden.[1]) Öffentliche Arme und Invaliden sollen zum Spinnen angehalten werden; müssige und lüderliche Personen, Bettler und Vagabunden sind „statt des Schubs über die Grenze" in die nächste Spinnschule abzuliefern. Auch die Soldatenweiber und -Kinder sind dahin zu schicken. Letztere dürfen aber den Vormittagsunterricht nicht versäumen. Im Juli 1765 folgte ein Reglement zur Anlegung von Spinnschulen auf dem Lande in Schlesien,[2]) und im September desselben Jahres fanden in den Amtsdörfern Brandenburgs, Preussens, Pommerns, Magdeburgs und Halberstadts Erhebungen statt, was der Bau von Stuben für Flachs-, Woll- und Baumwollspinnerei, sowie die nötigen Utensilien kosten würden.[3]) In einer Eingabe des Wirklichen Geheimen Etats-, Kriegs- und dirigierenden Ministers von Hagen an den König berichtet jener, in den Kreisen Halberstadt, Hohenstein, Osterwieck und Aschersleben seien ausländische Kolonisten, welche der Linnen- und Damastspinnerei kundig sind, derartig angesiedelt worden, dass in jedem Ort ein Lehrmeister sei.[4]) Hagen macht nun den Vorschlag, in den Städten und Dörfern der übrigen Provinzen die Eingesessenen schon im „zartesten Alter" an Spinnen und Industrie zu gewöhnen. Es sollen daher Spinnstuben bei den Schulen angelegt werden, um so die Jugend für die spätere Zeit an Fleiss zu gewöhnen. Die Genehmigung des Königs erfolgte wenige Tage später. Schon am 26. Februar teilt das Generaldirektorium dies dem Geistlichen Departement mit.[5]) Letzteres erliess am am 6. März eine Cirkularverfügung mit den näheren Anordnungen. Das Spinnen dürfe jedoch dem Schulunterricht keinen Eintrag thun, ebensowenig dem Seidenbau. Die Stuben für diesen können im Winter zum Spinnen benutzt werden.[6]) Den Konsistorien wurde anbefohlen, darauf zu dringen, dass Geistliche und Lehrer sich für das Spinnen interessierten und für seine Verbreitung sorgten.[7]) Für Ostpreussen und die Provinzen westlich der Weser hielt indes das Generaldirektorium die Sache nicht „applikabel".[8])

---

fünf Jahre nach Abgang vom Seminar einen Küsterdienst im preussischen Staate zu verwalten, und erst dann ausser Landes zu gehen, wenn das Oberkonsistorium es genehmige, aber jederzeit zurückzukehren, wenn dasselbe eine ebenso einträgliche Stelle, wie im Auslande anböte. Vgl. A. J. Hecker, Kurze Nachricht vom Küster- und Schullehrerseminar (1787), S. 13.

[1]) Reglement zur Einrichtung von Spinnschulen in den schlesischen Städten; Potsdam, 6. Dez. 1764. Druck im Geh. Staatsarchiv.

[2]) Reglement wegen Vermehrung und Verbesserung der Leinengarnspinnerei auf dem Lande in Schlesien und der Grafschaft Glatz durch anzulegende Spinnschulen; Potsdam, 7. Juli 1765. Druck im Geh. Staatsarchiv.

[3]) Generaldirektorium an die kürmärkische, neumärkische, preussische u. s. w. Kammer, Berlin, 12. Sept. 1765. A.

[4]) Immediateingabe; Berlin 18. Febr. 1766. A.

[5]) Generaldirektorium an Geistl. Dep.; Berlin, 30. Mai 1766. Orig.

[6]) Reskript an die märkischen Stände; Berlin, 6. März 1766. A. P.-A. Generaldirektorium an Geistl. Dep.; Berlin, 23. Juni 1766. A. — Antwort; Berlin, 10. Juli 1766. Orig.

[7]) Geistl. Dep. an Oberkonsistorium in Berlin, die Konsistorien in Preussen u. s. w.: Berlin, 24. Juli 1766. K.

[8]) Generaldirektorium an Geistl. Dep.; Berlin, 2. Okt. 1766. Orig.

Im gleichen Jahre unternahm Hecker eine für den Unterricht äusserst befruchtende Visitationsreise nach den westlichen Ländern. Hierbei forderte er den Inspektor der Grafschaft Mark, von Steinen, auf, ein Gutachten über seine Anschauungen inbetreff der Volks- und Lehrerbildung einzureichen.[1]) Steinen meinte, zuförderst sei nötig, die Lehrer in einer besseren Methode zu unterweisen, aber nicht nur diese, sondern auch die Geistlichen, um helfend und bessernd eingreifen zu können. Am meisten dürfte sich empfehlen, einen Lehrer aus dem Heckerschen Seminar zu senden, welcher herumreist und die neue Methode lehrt, und selbst in den einzelnen Schulen Musterlektionen hält. Dies würde ein Jahr dauern und er sollte dann an dem dort neuanzulegenden Seminar eine Stelle erhalten. Ein solches sei dringend notwendig; nur mangle noch das Geld. Steinen macht nun einige Vorschläge, wie hierzu das Geld aufgebracht werden könnte, u. a. soll eine Druckerei und eine Buchhandlung dabei errichtet und eine Schullotterie veranstaltet werden. Die jährliche Bereisung der Gemeinden durch die Subdelegaten als Vertreter des Inspektors soll durchgeführt werden. Eine Sommerschule sei nicht gut zu verwirklichen, weil die Kinder bei der Landwirtschaft infolge des durch den Krieg veranlassten Dienstbotenmangels gebraucht würden. Im General-Landschulreglement wären keine Ferien vorgesehen; es müssten aber trotzdem sechs bis acht Wochen Ernteferien sein, da die Lehrer selbst Landwirtschaft treiben und sich durch Mähen und Einfahren Geld verdienen müssen.

Jene Reise nach Westfalen dürfte die letzte grosse Inspektionsreise Heckers gewesen sein. Am 29. Juni starb dieser, um die preussische Volkschule, insbesondere um das General-Landschulreglement hochverdiente Mann, dessen Verdienst ein 1897 von der preussischen Lehrerschaft beim 150jährigen Bestehen des von ihm gegründeten Seminars in Köpenick dort gesetztes einfaches aber würdiges Denkmal der Nachwelt ins Gedächtnis ruft.

(Schluss folgt.)

Mitteilungen.

Welche Forderungen hat der Zeichenunterricht zu erfüllen, wenn er ein wirksames Mittel zur künstlerischen Erziehung der Jugend sein soll? (Thesen der Zeichensektion des Berliner Lehrervereins.) I. Das höchste Ziel des Zeichenunterrichts allgemeinbildender Lehranstalten ist die Ausbildung zum richtigen Sehen. Insofern dieses wieder die Grundlage aller derjenigen Kunstübungen ist, welche hauptsächlich die Form und die Farbe der Dinge berücksichtigen, wird der Zeichenunterricht immer der wichtigste Faktor für die künstlerische Erziehung der Jugend sein. Als solcher wird er seinen Zweck um so eher erreichen, je strenger er die

[1]) Bericht des Inspektors von Steinen; Trömern, 31. Jan. 1767. Orig. Desgl. 26. Mai und 29. Dez. 1767. Orig., bez. Extrakt aus dem Bericht.

Bahnen innehält, die auch den übrigen Lehrgegenständen der Volksschule gesunde Erfolge sichern. — Der Schulzeichenunterricht kann nur allgemeinen erziehlichen Zwecken dienen; Fachbildung schliesst er aus. Im Vereine mit den übrigen Unterrichtsdisziplinen hat er alle Geisteskräfte des Menschen harmonisch zu entfalten und muss deshalb hinsichtlich der Auswahl des Lehrstoffes und seiner methodischen Durchführung der geistigen Entwickelung des Kindes Rechnung tragen. — Die Schule darf nur einen zeichnerischen Übungsstoff zulassen, der den Anforderungen der Ästhetik voll entspricht und sich innerhalb der für die allgemeinbildenden Lehranstalten gezogenen Zeitschranken bewältigen lässt.

II. Die zeichnerische Bethätigung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter und die ersten Zeichenübungen im Sachunterrichte. Da die ersten Produkte zeichnerischer Bethätigung der Kinder ein Bild von der eigenartigen Auffassungs- und Gestaltungskraft des kindlichen Geistes zu geben vermögen, muss die Schule den Fortschritten psychologischer Forschung über die ersten zeichnerischen Versuche der Kinder Aufmerksamkeit schenken. — Den Schülern muss schon beim ersten Unterrichte Gelegenheit gegeben werden, Beobachtetes und geistig Erfassbares auch zeichnerisch in einer Art selbständig wiederzugeben, die der Auffassungs- und Darstellungskraft der Kleinen entspricht. — Das Nachzeichnen von Schemas, welche den Schülern beim Sachunterrichte durch den Lehrer gegeben werden, ist wertlos. Nur die einfache, aber selbständige Wiedergabe der durch freie Auffassung und Belehrung im kindlichen Geiste erzeugten Vorstellungen lässt einen sicheren Schluss auf den Grad des erzielten Verständnisses zu. Der Lehrer muss jedoch die Schüler mit einer geeigneten Darstellungsweise vertraut machen. — Die im Dienste des Sachunterrichts stehenden zeichnerischen Übungen dürfen mit dem Beginn des systematischen Zeichenunterrichts keineswegs ihren Abschluss finden; sie müssen vielmehr während der ganzen Schulzeit den gesamten Unterricht als wirksames Hilfsmittel unterstützen. — Die Forderungen, welche im Realunterrichte (Geographie, Geschichte, Naturkunde, Formenlehre) an das zeichnerische Können der Schüler gestellt werden, müssen mit dem Auffassungsvermögen und jenem Grade zeichnerischer Darstellungsfähigkeit im Einklange stehen, welche der eigentliche Zeichenunterricht auf jeder einzelnen Stufe vermittelt hat.

III. Das Zeichnen elementarer Kunstformen. a) Ebene geometrische Gebilde. Um wahrhaft verständnisvolles (bewusstes) Sehen und einen geläuterten Geschmack zu erzielen, ist es nötig, dass der systematische Zeichenunterricht von den Elementen der ornamentalen Formenlehre, die auch gleichzeitig diejenigen der geometrischen Formenlehre sind, ausgeht. Dieselben ermöglichen die Aufstellung einer vom Leichteren zum Schwereren fortschreitenden Stufenfolge im sichern Auffassen und Beurteilen der Formen und auch gleichzeitig einer solchen für die allmählich zu steigernde Handfertigkeit. — Kunstempfinden und Kunstgenuss wird auf dieser Stufe des Zeichenunterrichts grösstenteils durch geeignete Besprechung der Zeichenobjekte angebahnt und gefördert. Bei dieser muss von der Natur selbst ausgegangen werden. Zur Veranschaulichung und Erläuterung der einzuübenden Grundformen müssen deshalb charakteristische Natur- und Kunstgegenstände aus der Umgebung des Schülers herangezogen werden. — Ästhetisches Empfinden be-

ruht zum nicht geringen Teile auf dem richtigen Erfassen der Formen hinsichtlich ihrer symmetrischen, proportionalen und rhythmischen Verhältnisse. Soll hierin Sicherheit erzielt werden, so dürfen den Schülern auch im Anfangsunterrichte die Massverhältnisse der zu zeichnenden Figuren nicht gegeben werden, sondern dieselben müssen von den Schülern durch aufmerksames Vergleichen und Abschätzen bestimmter Strecken untereinander gefunden werden. Mechanische Hilfsmittel (Lineale, Masstäbe, Papierstreifen, Hefte mit eingedruckten Netzen und Punkten) sind der Erreichung dieses Zweckes zuwider. — Die Beobachtung und Bewunderung des Farbenspiels an den zur Anschauung gebrachten Natur- und Kunstgebilden ist der andere wesentliche Teil des ästhetischen Unterrichts; deshalb ist von der Farbe schon beim ersten Zeichenunterrichte ausgiebiger praktischer Gebrauch zu machen. — Das Gedächtniszeichnen als Mittel zur Steigerung der Beobachtungsfähigkeit und Kräftigung der Phantasie ist ebenfalls schon von der ersten Stufe des Zeichenunterrichts ab zu pflegen. — Durch Verändern und Zusammenstellen gegebener Gebilde wird die Einbildungs- und künstlerische Gestaltungskraft wesentlich gefördert. Gute Vorbilder der kunstgewerblichen Praxis vermögen solche Übungen zu erleichtern. Reiches Anschauungsmaterial (farbige Wandvorlagen, Fliesen-, Mosaik-, Tapeten-, Stoffmuster, Intarsien u. s. w.) muss dem Lehrer dafür zu Gebote stehen. — Kleine Papp-, Flecht- oder Faltarbeiten, welche zur Veranschaulichung eines besprochenen Gebildes beitragen und das Interesse für volkstümliche Kunst wecken können, sind vorzuführen, eventuell auch von den Schülern zu Hause anzufertigen.

b) Das Zeichnen von in der Ebene ausgebreiteten Blättern, Blüten und Früchten. Das Zeichnen in der Ebene ausgebreiteter Blätter, Blüten und flach gestalteter Früchte bildet die wirksamste Fortsetzung der Wiedergabe zweidimensionaler Gebilde. Es weist die Schüler unmittelbar auf den Formenreichtum der Natur hin und vermag auf leichte und anschauliche Weise das Verständnis der wichtigsten ornamentalen Pflanzenformen anzubahnen. — Der sicheren Auffassung und Aneignung solcher Naturgebilde stehen die vielen Abweichungen von der Grundform und die mannigfachen Zufälligkeiten derselben entgegen; deshalb sind derartige Formen nicht naturalistisch, sondern umgebildet, vereinfacht wiederzugeben. Das mechanische Abzeichnen natürlicher gepresster und aufgeklebter Pflanzenblätter gleicht dem Kopieren schlechter Handvorlagen gleichen Genres. — Das Stilisieren von Naturobjekten kann nicht Aufgabe des Zeichenunterrichts allgemeinbildender Anstalten sein, weil den Schülern jede Vorbedingung für dasselbe (genaue Kenntnis der ästhetischen und stilistischen Gesetze, Vertrautheit mit der Geschichte des Ornaments, Einsicht in die technische Behandlung des Materials) fehlt. — Auf die Verwendung der zu zeichnenden Pflanzenform in der Kunst und im Kunstgewerbe ist bei der Besprechung unbedingt hinzuweisen, soweit dies ohne Ablenkung der Aufmerksamkeit von der eigentlichen Zeichenaufgabe geschehen kann. Dadurch wird erreicht, dass die Schüler die von ihnen gezeichneten Naturformen auch in den Werken der Kunst wiedererkennen und so die innigen Wechselbeziehungen zwischen Kunst, Natur und unsern eignen Bedürfnissen allmählich erfassen lernen. Reiches Anschauungsmaterial muss hier dem Lehrer ebenfalls zur Verfügung stehen. — Auf dem durch das Studium der heimischen Pflanzenformen gewonnenen Fundamente werden die wichtigsten

Pflanzentypen des historischen Ornaments (Akanthus, Lotos, Palmette u. s. w.), die so häufig im Gesichtskreise der Schüler erscheinen, erläutert. — Das Gedächtniszeichnen ist auf dieser Stufe weiter zu pflegen. Auch hier fällt dasselbe, wie die Wiederholungen, teilweise zusammen mit der Verwertung der gezeichneten Pflanzenformen zu einfachen Reihungen, Füllungen, Ecklösungen u. s. w., Übungen, die das ästhetische Gefühl durch zufällige Raumeinteilung und gute Verteilung der Massen wesentlich fördern und einen bescheidnen Einblick in das Wesen der Verzierungskunst gewähren. — Die farbige Durchführung der Zeichnungen ist ein Haupterfordernis.

IV. Freies perspektivisches Zeichnen nach Modellen und Naturgegenständen. Sobald die Schüler einen hinreichenden Grad der Fertigkeit im Auffassen und Wiedergeben zweidimensionaler Gebilde erlangt haben, folgt das Darstellen dreidimensionaler Formen: das freie perspektivische Zeichnen nach Modellen als Vorstufe für das Zeichnen nach der Natur. Es ist ausschliesslich der Oberstufe zuzuweisen. Eine allzuweite Ausdehnung desselben ist zu vermeiden. — Richtiges, Kunstverständnis anbahnendes Sehen erfordert auch Kenntnis der perspektivischen Erscheinungen. Deshalb sind die wichtigsten perspektivischen Erfahrungssätze bei der Besprechung der zu zeichnenden Modelle auf anschaulichem Wege zu entwickeln und zu begründen. Steter Hinweis auf ähnliche Erscheinungen in der Natur, Heranziehung verwandter Darstellungen auf Bildern, Photographien u. s. w. regen zu lehrreichen Vergleichen zwischen Natur und Kunstwerken an, gewähren mühelos einen Einblick in die Art künstlerischer Auffassungs- und Darstellungsweise und steigern somit nicht nur die Urteilsfähigkeit, sondern auch das ästhetische Geniessen. — Da die perspektivischen wie auch die Beleuchtungserscheinungen am deutlichsten an einfachen geometrischen Körpern wahrzunehmen sind, hat die Darstellung dieser dem Zeichnen von Naturgegenständen voraufzugehen. Die geometrischen Körper sind nur in einer solchen beschränkten Anzahl heranzuziehen, als sie zum Erfassen und Erläutern der wesentlichsten perspektivischen Erscheinungen notwendig sind. — Im Anschlusse an die geometrischen Körper sind einfache, geschmackvolle Gegenstände aus der Umgebung der Schüler zu zeichnen. Diese dürfen jedoch nicht viele dekorative und konstruktive Nebenformen aufweisen, weil deren richtige Wiedergabe einen Zeitaufwand erfordert, der in keinem Verhältnis zu dem Gewinne steht, den sie für das Erfassen perspektivischer Erscheinungen und für die Bereicherung des Formenschatzes haben. — Die vollständige graphische Darstellung der Körper erheischt auch die Wiedergabe der Beleuchtungserscheinungen. Darum ist eine das Gefühl für Plastik weckende und fördernde, dabei klare, schnell und sicher zum Ziele führende Darstellungsweise zu wählen. — Haben die Schüler Sicherheit im Auffassen perspektivischer Erscheinungen, im korrekten Wiedergeben körperlicher Formen erlangt, so ist auch das Skizzieren von Naturgegenständen anzubahnen, wobei neben dem schnellen und sicheren Erfassen des Charakteristischen die einfache, schlichte, durchaus korrekte Wiedergabe desselben Hauptsache ist.

V. Das Zeichnen in Mädchenschulen. Obwohl in Knaben- und Mädchenschulen im allgemeinen die Aufgaben des Zeichenunterrichts betreffs der erziehlichen und ästhetischen Bildungsmomente dieselben sind, ist dennoch der Zeichenstoff in den letzteren aus verschiednen praktischen Gründen in Be-

ziehung zu den weiblichen Handarbeiten zu setzen, ohne dass jedoch die eigentlichen Aufgaben des Zeichenunterrichts darunter leiden dürfen. — Das Zeichnen muss in den Mädchenschulen den Schönheits- und Farbensinn der Schülerinnen so beleben, dass sie gegebene geschmackvolle Muster mit Leichtigkeit abändern, ergänzen, zu neuen Mustern umbilden und für ganz bestimmte Zwecke der häuslichen Kunstpflege verwerten lernen. Der Pflege des Flächenornaments und der Farbe ist deshalb in Mädchenschulen höchste Aufmerksamkeit zu schenken. — Das Kopieren von Stickmustervorlagen ist zu verwerfen, da es weder den Formen- und Farbensinn noch die Handfertigkeit zu fördern geeignet ist, die ästhetische Auffassung hemmt und einen schädigenden Einfluss auf die Augen der Schülerinnen ausübt.

VI. Das gebundene Zeichnen. Auch das gebundene Zeichnen, dem wegen seines hohen Wertes für die Schulung des Auges und der Hand sowie wegen seines Nutzens für das spätere praktische Leben eine Stelle neben dem freien Zeichnen im Lehrplane der Volksschule gebührt, muss der Bildung des Schönheitssinnes und des ästhetischen Gefühls Rechnung tragen. Deshalb sind neben den unumgänglich notwendigen geometrischen Vorübungen und Konstruktionen solche Zierformen aus der Umgebung der Schüler zur Darstellung zu bringen, welche geeignet sind, den Formen- und Farbensinn der Schüler zu bereichern, und Gelegenheit bieten, Einsicht in die Verzierungsweise einzelner Zweige des Kunsthandwerks zu gewähren.

VII. Ein Zeichenunterricht, der so von der Natur ausgeht und so die Schüler zur ästhetischen Betrachtung der Kunstwerke ihrer Umgebung anleitet, wie es in den vorstehenden Sätzen angedeutet ist, erzielt bei richtiger Erteilung und unter Voraussetzung zweckmässig eingerichteter Schulräume sowie zweckentsprechender Lehr- und Lernmittel diejenige Schulung des Auges, die das Fundament aller künstlerischen Erziehung der Jugend ist. Er bedarf zur Erreichung dieses hohen Zieles indessen der kräftigen Mitwirkung aller übrigen Schuldisziplinen. — Massvollen und von pädagogischer Erfahrung getragenen Bestrebungen, die ebenfalls die künstlerische Erziehung der Jugend im Auge haben und den Zeichenunterricht indirekt in seinen Zielen zu unterstützen vermögen (künstlerischer Wandschmuck — künstlerische Ausgestaltung der Schulräume — künstlerischer Bilderschmuck der Schulbücher und Jugendlitteratur — Blumenpflege in der Schule u. s. w. u. s. w.) muss der Lehrer eingehende Beachtung schenken.

Kunst und Schule.

Pädag. Reform Nr. 21 u. 22: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung (G. Höller).

Prof. Flinzer im Leipziger Lehrerverein (nach einem Berichte der Sächs. Schulzeitung): Entgegenstellen muss man sich der Ansicht, als sei die Erziehung zum Kunstverständnis nur möglich bei der „Intelligenz der edleren Stände“, also auf dem Gymnasium. Gerade hier fehlt die Grundbedingung: das Erziehen zum bewussten Sehen. In dieser Beziehung ist die Volksschule im Vorteile, und der Volksschullehrer ist mit diesem Prinzip, das er auf andern Gebieten längst angewendet, weit besser vertraut. Mit dem in der Volks-

schule auf allen Gebieten schon gepflegten Anschauungsunterricht wäre die Vorbereitung zum Kunstverständnis leicht zu verknüpfen, vorausgesetzt, dass die Anschauungsmittel mehr als bisher nach künstlerischen Prinzipien gestaltet würden, dass die pedantische Nüchternheit und die unsinnige Gruppierungsart, die oft Freund und Feind apathisch in Profilstellung nebeneinander vorführt, einer lebensvollen Darstellungsweise Platz macht. Nebenher könnte auf allen Stufen eine freie Besprechung einzelner leicht verständlicher Kunstwerke etwa zu Aufsatzzwecken stattfinden. Man frage immer die Kinder: 1. Was siehst du? 2. Was denkst du dir dabei? und vermeide unnötige Beeinflussung oder das Oktroyieren von Werturteilen. Als verfehlt muss die von Amerika (Tadd) drohende neue Zeichenmethode bezeichnet werden, nach der durch blosse mechanische Handübung, ausgesprochenermassen ohne Inanspruchnahme des Denkens und der Phantasie, eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen angedrillt wird. Leider hat ja auch in deutschen Schulgesetzen der Zeichenunterricht seinen Platz unter den Handfertigkeiten; doch wird das glücklicherweise von der Lehrerschaft längst nicht mehr so wörtlich genommen. Möge er im Verein mit den andern Disziplinen nun lieber immer mehr dazu angewendet werden, die Kinder anzuleiten, die Augen zu öffnen. Dann werden auch die Schranken, die gegenwärtig noch vielfach zwischen unserm Volke und seinen Künstlern störend stehen, dem ersteren immer übersteigbarer werden.

Die Berliner Ausstellung „Die Kunst im Leben des Kindes“ wurde von 10000 zahlenden Personen, darunter vielen Schulmännern von ausserhalb, besucht. Sie ist nicht aufgelöst worden, sondern soll noch in einer Reihe deutscher und österreichischer Städte ausgestellt werden.

Die Stadtverordnetenversammlung zu Halle a. S. lehnte einen Antrag auf Einrichtung von Theatervorstellungen für Schüler ab. Oberbürgermeister Staude wies u. a. darauf hin, dass die Kinder, für die jene Vorstellungen geplant seien, zum Konfirmandenunterricht gingen, und dass dadurch ein Fernbleiben vom Theater geboten sei; überhaupt würde der Theaterbesuch von den Geistlichen nicht gestattet.

Künstlerische Steinzeichnungen als Wandschmuck für Schule und Haus werden in nächster Zeit die beiden Leipziger Firmen B. G. Teubner und R. Voigtländers Verlag erscheinen lassen. Unterstützt wird das Unternehmen von Männern wie Geh. Regierungsrat Dr. von Seidlitz (Dresden), Prof. Dr. Pallat (Berlin), Prof. Dr. Alfred Lichtwark (Hamburg), Prof. Dr. Konrad Lange (Tübingen), Dir. Graf Leopold von Kalckreuth (Stuttgart), Dir. Dr. Peter Jessen (Berlin), Karl Goetze (Hamburg). Ihre Mitwirkung haben zugesagt: Hans Thoma (Karlsruhe), Ferdinand Andri (Wien), Karl Biese (Karlsruhe), J. V. Cissarz (Dresden), Ludwig Dettmann (Königsberg), Otto Fischer (Dresden), Otto Heichert (Düsseldorf), E. Kaempffer (Breslau), Friedr. Kallmorgen (Grötzingen bei Karlsruhe), Arthur Kampf (Berlin), Gustav Kampmann (Karlsruhe), Walter Leistikow (Berlin), Freiherr von Myrbach (Wien), Franz Skarbina (Berlin) u. a. Besonderen Anteil an dem Unternehmen hat der Künstlerbund in Karlsruhe. Noch in diesem Jahre im August oder September beginnend, werden etwa 50 Blatt solcher Künstler-Steinzeichnungen erscheinen. Der Preis wird ungewöhnlich niedrig bemessen sein. Obwohl die einzelnen Blätter 55 × 75 und 70 × 100 cm gross sind und in vier bis zehn Farben hergestellt werden, wird das Blatt doch nur 3 bis 6 Mk. kosten.

Im Verlage des „Kunstwart“ erschien eine „Böcklin-Mappe“ mit sechs der herrlichsten Bilder des Meisters: Dichtkunst und Malerei, Toteninsel, der Überfall, der heilige Hain, das Schweigen im Walde, Pieta. Die Ausführung der Blätter ist so vollendet, soweit eben dem Holzschnitt möglich ist, den Zauber Böcklinscher Kunst anzudeuten. Der Preis der Mappe ist nur 1,50 Mk.

Zur Kriminalität der jugendlichen Personen im Deutschen Reiche. Nach der Statistik des Deutschen Reiches wurden in den zehn Jahren 1890 bis 1899 verurteilt:

Jahr	Personen überhaupt	davon jugendliche	Jahr	Personen überhaupt	davon jugendliche
1899 . .	478 138	47 476	1894 . .	446 110	45 554
1898 . .	477 807	47 975	1893 . .	430 403	43 776
1897 . .	463 585	45 329	1892 . .	422 327	46 496
1896 . .	456 999	44 275	1891 . .	391 064	42 312
1895 . .	454 211	44 384	1890 . .	381 450	41 003

Mitteilungen für das Jahr 1900 liegen noch nicht vor, und auch für die Jahre 1898 und 1899 sind nur einige Zahlen mitgeteilt worden, während die Details noch fehlen.

Die vorstehende Übersicht zeigt, dass zwar die Zahl der Verurteilten überhaupt, wie die der Jugendlichen insbesondere in den Jahren 1898 und 1899 erheblich gestiegen ist, dass jedoch auch früher schon Jahre mit hoher Kriminalität unvermittelt auftreten. Das gilt von den Jahren 1892 und 1894, und zwar sind sowohl bei den Erwachsenen wie bei den Jugendlichen solche Schwankungen bemerkbar.

Im allgemeinen kam der zehnte Teil aller Verurteilungen der Periode 1890 bis 1899 auf jugendliche Personen (10,2 %), wogegen in den Jahren 1898 und 1899 trotz der höheren Kriminalität der Jugendlichen auf die letzteren nur ein Satz von 10,0 bezw. 9,9 % entfiel.

Betrachten wir nun die fünf Jahre 1893 bis 1897:

Diese Jahre umschliessen einen Zeitraum, welcher eine Volkszählung enthält, nämlich die Berufszählung vom 14. Juni 1895, sodass ein korrekter Vergleich mit der Bevölkerung ermöglicht wird.

Jahr	Wegen Verbrechen und Vergehen im Deutschen Reiche verurteilte Personen							
	12, 13 u. 14 J. alt		15, 16 u. 17 Jahre alt		18 Jahre alt u. älter		Zusammen	
	männl.	weibl.	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
1897	11 678	2 489	25 649	5 513	349 727	68 529	387 054	76 531
1896	11 407	2 057	25 541	5 270	345 484	67 240	382 432	74 567
1895	11 270	2 230	25 403	5 481	340 541	69 286	377 214	76 997
1894	12 168	2 181	25 682	5 523	332 538	68 018	370 388	75 722
1893	11 473	2 387	24 560	5 356	320 199	66 428	356 232	74 171
Zus.	57 996	11 344	126 835	27 143	1 688 489	339 501	1 873 320	377 988
	Bevölkerung nach der Berufszählung vom 14. Juni 1895 (das Altersjahr 14 und 15 musste durch Schätzung gewonnen werden)							
	1587 696	1590 095	1573 222	1587 436	14878 751	15819 128	18039 669	18996 659
	Auf 1000 Einwohner wurden verurteilt in den Jahren 1893 bis 1897							
	36,5	7,1	80,6	17,1	113,6	21,5	103,8	19,9

Die Tabelle zeigt zunächst, dass in den genannten fünf Jahren das männliche Geschlecht etwa fünfmal so viel Fälle von Verurteilungen aufweist wie das weibliche, dass aber die Schwankungen in den Zahlen der Bestraften bei beiden Geschlechtern verschieden sind. Z. B. steht bei den Knaben von 12, 13 und 14 Jahren das Jahr 1894 mit 12 168 Fällen am höchsten, das Jahr 1895 mit 11 270 am niedrigsten, während bei den Mädchen das Jahr 1897 am höchsten stand (mit 2489 Fällen) und das Jahr 1896 am niedrigsten (2057 Fälle).

Im Alter von 15, 16, 17 Jahren steht beim männlichen Geschlecht ebenfalls 1894 hoch (25 682), aber 1893 niedrig (24 560), beim weiblichen Geschlecht 1894 hoch (5523), dagegen 1896 niedrig (5270).

Die Erwachsenen von 18 Jahren und darüber zeigen beim männlichen Geschlecht ein allmähliches Aufsteigen von 320 199 im Jahre 1893 bis auf 349 727 im Jahre 1897, wogegen das weibliche Geschlecht im Jahre 1897 mit 67 240 Fällen die niedrigste Zahl von Verurteilungen zeigt gegenüber einem Maximum von 69 286 im Jahre vorher.

Die Ursachen dieser Erscheinung bleiben noch aufzuklären. Das Zahlenmaterial giebt keinen erschöpfenden Aufschluss.

Betrachtet man die bei den Jugendlichen vorzugsweise in Frage kommenden Delikte der Körperverletzung und des Diebstahls, so zeigt sich, dass hier die beiden Geschlechter ganz verschieden beurteilt werden müssen. Die Körperverletzung kommt bei den Mädchen von 12, 13 und 14 Jahren naturgemäss fast gar nicht, bei den 15, 16, 17 Jahr alten nur unerheblich inbetracht, weit stärker dagegen Diebstahl und Unterschlagung.

Jahr	Wegen Körperletzung verurteilte Personen			
	12, 13 und 14 Jahr alt		15, 16 und 17 Jahr alt	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
1897 .	1083	97	6 553	274
1896 .	1171	83	6 684	272
1895 .	1224	75	6 361	297
1894 .	1187	86	6 102	294
1893 .	1105	77	6 076	257
	Wegen Diebstahl und Unterschlagung verurteilte Personen			
1897 .	7376	1860	9 545	3492
1896 .	7554	1626	10 759	3616
1895 .	7255	1801	11 157	3806
1894 .	8047	1763	11 285	3897
1893 .	7623	1922	10 696	3750

Im Vergleich mit der Bevölkerung endlich zeigt die Tabelle, dass von 1000 Lebenden verurteilt wurden:

	männlich	weiblich
im Alter von 12, 13, 14 Jahren . .	36,5	7,1
„ „ „ 15, 16, 17 „ . .	80,6	17,1
„ „ „ 18 und mehr „ . .	113,6	21,5
Durchschnitt:	103,8	19,9

Die Kriminalitätsziffer bei den Mädchen im Alter von 12, 13 und 14 Jahren war in der Periode 1893 bis 1897 mithin 7,1 auf 1000, bei den gleichaltrigen Knaben 5,1 mal so gross (36,5); bei den Mädchen von 15, 16, 17 Jahren belief sie sich auf 17,1, bei den Knaben dieses Alters war sie nur 4,7 mal so gross (80,6). Bei den erwachsenen Personen des weiblichen Geschlechts erreichte die Kriminalität die Höhe von 21,5, bei denen des männlichen Geschlechts 113,6, so dass sie hier 5,3 mal so bedeutend war, während im Durchschnitt von 1000 Personen weiblichen Geschlechts rund 20, von ebensoviel männlichen Geschlechts 104 wegen Verbrechen und Vergehen verurteilt wurden. Dr. E. Hirschberg in Nr. 33 der „Sozialen Praxis".

Schulaufsicht und Lehrthätigkeit. Aus einem Vortrage Dr. Andreaes (Kaiserslautern) im Nürnberger Lehrerverein: „Wenn man die Thätigkeit eines Schuldirektors oder Visitators nach all den dabei inbetracht kommenden psychischen Funktionen eingehend analysiert, so wird man sich dem Eindruck nicht verschliessen können, dass sie als berufsmässige eine höchst bedenkliche ist. Allerdings wirkt auch hier die Wiederholung in gewohnter Weise; rasch erkennt der geübte Blick des routinierten Schulbeamten Mängel und Vorzüge, und nur allzuschnell schiebt sich ihm das Material zurecht, dessen er zu seinem Urteilsspruche bedarf. Aber es sind doch nur die nämlichen Seiten, die sich immer wieder seinem Auge darbieten, unwillkürlich gerät er psychisch in dieselben Bahnen, und neben der Sehschärfe für besimmte Dinge bildet sich ihm, selbst wenn er sich zur Wehr setzte, eine zunehmende Unfähigkeit aus, sich irgendwelchen ungewohnten Eindrücken hinzugeben, in abweichende Gedankenkreise sich zu versetzen oder gar die Gründe für ein abweichendes Verfahren sich selbst zu konstruieren. Wie daher der eingefahrene Visitator hart ist in der Ablehnung alles dessen, was sich als neue Wege und Verfahrungsweisen präsentiert, so wird er dem Findigen gegenüber, der sich seine Liebhabereien zu nutze macht, leicht ein Opfer des Betrugs. Unterrichten ist eben kein Geschäft, wie Schuhe machen, auch nicht wie Recht sprechen, Akten erledigen oder Waren verkaufen. Es fordert Einsatz der ganzen Persönlichkeit, und die Zahl der geistigen Funktionen, welche dabei mitwirken und ineinander greifen müssen, ist nicht nur sehr gross, sondern sie spielen sich auch keineswegs so offen ab, dass sie dem ungeübten Auge bemerkbar würden. Daher erscheint dem Laien, der weder pädagogisch sehen, noch psychologisch denken gelernt hat, die Sache so einfach und so leicht zu beurteilen, während sich nur derjenige ein Urteil erlauben darf, welcher auf Grund der Erfahrung imstande ist, alles in sich nachzubilden. Wer selbst nicht mehr unterrichtet, auch wenn er es gethan, ist in Gefahr, immer mehr die Fähigkeit zu verlieren, sich in die Situation des Unterrichtenden zu versetzen, weil es sich dabei nicht nur um das Verständnis der sich abspielenden Vorstellungsprozesse handelt, sondern noch vielmehr um die Nachbildung gemütlicher Zustände. Jene seelische Schmiegsamkeit, die sich rasch in fremde Art zu finden, jeder Lage anzupassen versteht, die auch das Angedeutete errät und das unvollkommen Gedachte ergänzt, die auch im Misslungenen noch ein Brauchbares gelten lässt und überall den guten Willen zu entdecken weiss — sie gleicht der Fertigkeit des Virtuosen, die verloren geht, sobald die Übung aussetzt.

Wenn Sie gewohnt sind, sich selbst zu beobachten, so werden Sie mir aus der eignen Erfahrung bestätigen können, dass lange Pausen in der Unterrichtsthätigkeit eine gewisse Sterilität der didaktischen Phantasie erzeugen. Wer immer eine Thätigkeit fruchtbar beurteilen will, muss in ihr fortschreiten — eine Forderung, die nur zu erfüllen ist, wenn man in beständiger Übung bleibt. Wer sie aufgegeben, kommt nur zu leicht in Versuchung, seine frühere Thätigkeit in falschem Lichte zu sehen, subjektive Manieren als objektive Regeln zu betrachten, Hauptsachen und Nebensachen zu verwechseln, Weisungen zu geben, wo freie Bewegung notwendig, und so, ohne es zu wollen und zu wissen, in didaktische Intoleranz zu verfallen. Auf solche Weise kommt es mit psychologischer Folgerichtigkeit zu jener Schablonisierungssucht, zu jenem wichtigthuenden und doch kleinlichen Wesen, welches den Visitator bald zum gefürchteten Tyrannen, bald zur komischen Figur macht. Ihnen entstammt aber auch der Kultus jenes Heeres von äusserlichen Dingen, wie Listen, Hefte, Noten u. s. w., die alle gut und schön und nützlich sind, aber doch zu der Hauptsache dieselbe Stellung einnehmen, wie die guten Werke zum Glauben. So dürfte es denn klar geworden sein, weshalb ich fordere, dass der Leiter eines Schulkörpers selbst unterrichte. Sein eignes Interesse erfordert es ebenso, wie das der Schule und das der mit ihm zusammenarbeitenden Lehrer. Die Unterrichtsthätigkeit wird ihn schützen vor der Reglementiersucht, wie vor der Projektenmacherei, aber auch seinen Blick schärfen für die Schwierigkeiten, wie für den tiefer liegenden Erfolg, sie wird ihn Mass halten lehren im Fordern, ihn misstrauisch machen gegen auffällige Leistungen und ihn zur Achtung erziehen vor den Individualitäten."

Zur Lage der preussischen Seminarlehrer erhalten wir folgende Zuschrift: Einiges in dem Berichte über den Preussischen Seminarlehrertag, den das vorige Heft der D. Sch. brachte (S. 305), erscheint mir so gehalten, dass es, ohne geradezu unrichtig zu sein, doch geeignet ist, zu Missverständnissen zu führen. Die angegebenen Zahlen über das Verhältnis der seminarisch gebildeten zu den akademisch gebildeten Oberlehrern und Direktoren werden natürlich zutreffend sein; wenn man aber aus ihnen herauslesen wollte, dass innerhalb der Verwaltung die Tendenz bestehe, gerade Akademikern den Weg in den Seminardienst ebnen zu wollen, so würde man nach meinen Informationen die Absichten der Behörde unrichtig auffassen. Diese gehen vielmehr thatsächlich dahin, „die Volksschule, auch ihre Leitung und Beaufsichtigung, sowie die Ausbildung der in ihr wirkenden Lehrer, dem Volksschullehrer zu überlassen", d. h. auch dem seminarisch gebildeten Lehrer die Laufbahn bis in die höheren Seminarlehrer- und Aufsichtsstellen zu eröffnen. Dass diese Tendenz nicht vollkommen zur Entfaltung kommt, liegt an dem einfachen Umstande, dass es der Behörde bis jetzt nicht gelingen will, die genügende Anzahl seminarisch gebildeter Lehrer mit entsprechender Qualifikation für den Seminar- und Aufsichtsdienst zu gewinnen. Bewerber sind verhältnismässig wenige vorhanden, und selbst von den bereits im Seminardienst Angestellten wird nicht selten dieser und jener seinem Entschlusse untreu. Dass diese Thatsache gerade im Interesse des aufwärtsstrebenden Volksschullehrerstandes höchst bedauerlich ist, bedarf keiner Hervorhebung. Die Gründe sind verschiedner Art. Zunächst rächt es sich, dass man seit Jahrzehnten bei Er-

richtung von Seminaren kleinere Orte bevorzugt hat, Städtchen, die meist einer höheren Schule entbehren und damit dem Seminarlehrer, der zugleich Vater ist, Opfer auferlegen, die zu tragen er bei den gegenwärtigen Besoldungsverhältnissen kaum in der Lage ist. Dazu kommen die fast übermässigen Anforderungen, die betreffs des Unterrichts und des Aufsichtsdienstes an den Seminarlehrer gestellt werden. Ebenso die nicht selten anscheinend völlig planlose Verteilung der Lehrpersonen an die verschiednen Anstalten, wobei gar keine oder wenig Rücksicht auf Befähigung und Neigung der Einzelnen genommen wird, so dass viele Seminarlehrer genötigt sind, im Laufe weniger Jahre die von ihnen vertretenen Lehrfächer mehrmals zu wechseln, was natürlich zur Folge hat, dass sie mit Unlust und wenig Erfolg arbeiten. Meister in allem sind eben selten. Der Hauptgrund liegt aber natürlich in den Besoldungsverhältnissen, deren Mängel gegenwärtig dadurch noch schärfer hervortreten, dass sich dem Seminarlehrer auf Schritt und Tritt der Vergleich mit den Lehrern und Rektoren unserer Grossstädte aufdrängt. Diesen gleichgestellt zu werden, kann jedenfalls nicht als unbilliges Verlangen bezeichnet werden. (Die Nebeneinnahmen, die aus den zur Zeit vielfach mit den Seminaren verbundenen privaten Präparandenanstalten fliessen, können m. E. ebenso wenig inbetracht kommen, wie die Nebeneinnahmen, die der Lehrer aus Privatunterricht bezieht.) Ich bin der festen Überzeugung, dass eine Aufbesserung der Gehälter, vielleicht verbunden mit einer geringen Vermehrung der Lehrerstellen an den einzelnen Anstalten, der Seminarlehrerlaufbahn so zahlreiche tüchtige Bewerber seminarischer Herkunft zuführen würde, dass die Behörde nicht nötig hätte, den Seminardienst minderwertigen Akademikern als Zufluchtsstätte zu öffnen.

Schulmünzen. Schulen aller Art, hohe wie niedere, lateinische wie deutsche, Universitäten wie Elementarschulen, liefern Beläge dafür, dass im 16., 17. und 18. Jahrhundert als ein vorzügliches Mittel zur Belohnung fleissiger Schüler und zur äusseren Bekundung wichtiger Begebenheiten im Schulleben die Herstellung von Schulmünzen angesehen wurde. Aus verschiednen Gegenden unsers Vaterlandes sind Zeugnisse dafür vorhanden. So wurden z. B. in den Schulen zu St. Maria Magdalena und St. Elisabeth in Breslau die fleissigsten Schüler mit solchen Schulmünzen belohnt. Die ersten kamen 1617 zur Verteilung; von 1643 ab fasste der Gebrauch festen Fuss. Welchen Zweck der „gestrenge Rat der Stadt Breslau“ damit verfolgte, giebt Gottfried Dewerdeck in seiner „Silesia Numismatica“ wie folgt an: „In diesem Jahre (1643) ward in der Stadt Breslau die verneuerte und verbesserte Schulordnung eingeführet, die Schule zu St. Maria Magdalena zu einem Gymnasio erkläret und in den meisten Stücken dem alten Gymnasio zu St. Elisabet gleich gemacht und die vor diesem gehaltene zu der Beredsamkeit dienende Übungen in beiden Gymnasiis mit Silber-Müntzen jährlich einmal belohnet, hierdurch die Jugend desto mehr zu guten Wissenschaften und Tugenden anzuleiten und dabei zu erhalten.“ *) — Die angeführte Sitte bestand übrigens schon lange vorher in Süd-

*) Diese Schulmünzen zeigten auf dem Avers eine perspektivisch gezeichnete Allee von Bäumen (die Schule, in der die Knaben „zu Bäumen der Gerechtigkeit“ auferzogen würden), vor der sich eine von einer Sonne bestrahlte Sonnenuhr befand, auf die ein dabeistehender Knabe acht hatte. Die Bedeutung zeigte die Umschrift:

deutschland. So wurden in der vom Rat der Stadt Nürnberg 1575 zu Altdorf errichteten Lateinschule schon von 1577 an bis 1626 jährlich eigens geprägte Medaillen an die Fleissigsten ausgeteilt. Jedes Jahr wurden diese Münzen anders geprägt und nach den Klassen verschieden gross hergestellt, so dass die für die erste Klasse bestimmten 1 Lot in Silber, die der unteren Klassen $^3/_4$, $^1/_2$ und $^1/_4$ Lot wogen. Diese Nürnbergischen, bezw. Altdorfer Münzen sind die nachweisbar ältesten deutschen Schulprämien. — Kurze Zeit darauf tauchen auch in Laibach in Krain Schulprämien in klingender Gestalt auf. Die daselbst üblichen Silbermünzen zeigten auf der einen Seite das Wappen des Herzogtums, den Adler mit einer über die Brust gezogenen, schachbrettartig gezeichneten Binde, und auf der andern Seite die Inschrift: Praem.(ium) Scholae Provincial(is) Carniolae 1584. — Auch in Hamburg wurden zwei verschiedne Arten Schulmünzen ausgeteilt: eine grössere und eine kleinere. Die grössere ($^7/_8$ Lot) zeigte einen Arm, aus Wolken herausragend, der in der Hand ein blosses Schwert und einen Lorbeerzweig und am Ellbogen ein Buch hielt mit der sinnigen Inschrift: Belli pacisque ministrae. Der Avers der kleineren Medaille ($^3/_8$ Lot) weist einen doppelzackigen, mit Dornen umzäunten Berg auf, der den Parnassus vorstellt. Über ihn wird ein Kranz aus den Wolken gehalten. Davor kniet eine betende Person. Um den Rand steht: Precibus patet atque labori (Frommen und fleissigen Schülern steht der Weg zum Parnass offen). Auf dem bei beiden Münzen gleichen Revers beschattet ein Engel die Inschrift: Brabeon scholae Hamburg(ensis) 1635 (Auszeichnung der Hamburgischen Schule). — Bis ins 18. Jahrhundert hinein wurden auch auf dem Gymnasium zu Ulm kleine Silbermünzen an fleissige Zöglinge verteilt, die im Bilde den Wetteifer andeuteten, der unter den Schülern herrschen sollte. Man sah nämlich darauf die gewappnete Göttin Pallas stehen, die in der Linken Spiess und Schild hielt. Letzteres zeigte das Wappen des Ulmer Pfarramtes, von dem die Münzen gestiftet waren. Die erhobene Rechte deutete durch den Lorbeerkranz den Sieg der Strebsamen an; dabei finden sich die Worte: Non nisi certanti, deren Sinn das Distichon, dem sie entnommen sind, wiedergiebt: Certandum est. Nulli veniunt sine Marte triumphi, Et nisi certanti nulla coronadatur (in freier Übersetzung: „Kein Preis kommt ohne Schweiss, kein Sieg'skranz ohne Kämpfen; Wer will gekrönet sein, muss erst die Feinde dämpfen"). Auf der Rückseite sieht man die Säulen des Herkules, zwischen welchen die Löwenhaut mit der Keule des Herkules liegt, und darüber die Devise: Plus ultra (Vorwärts!). — In Bild und Worten schöne Schulmünzen liess der Rat der schweizerischen Stadt Genf austeilen, die das Wappen der Schweiz und die Inschrift: „Der Rat zu Genf hat diese Belohnung austeilen lassen" auf der einen Seite und auf der andern eine weibliche Gestalt mit der Hl. Schrift in den Händen und die Augen auf das in die Wolken geschriebene Wort „Jehova" gerichtet, zeigten. Die lateinische Umschrift besagte: Das Gesetz Gottes macht die Kinder weise. Eine Jahreszahl ist nicht vorhanden. —

Nulla hora sine linea (Keine Stunde ohne Linie = etwas muss jede Stunde fördern). Die andere Seite zeigte die Stadt Breslau mit unten angefügtem Wappen, von dem Zeichen Jehovas bestrahlt. Die Umschrift lautete: Ita publicos scholarum actus senatus Vratislaviensis decorat (So ehrt der Breslauer Rat die öffentliche Thätigkeit der Schulen). Vgl. Mitteil. der Gesellsch. für deutsche Erzieh.- und Schulgesch. I, S. 268. D. H.

Auch Bern liess solche Schulmünzen austeilen. — Auf einer andern Münze, deren Heimat nicht angegeben ist, finden sich die Inschriften: „Die Strafe begleitet die Unthat“ und „Der Tugend und dem Fleisse der Schulen gewidmet im Jahre 1595“.

Während die bisher beschriebenen Schulmünzen dem löblichen Gedanken entsprossen waren, die Schüler zu neuem Fleiss anzuspornen, hatten andere Medaillen den Zweck, an Schulfeste zu erinnern. Als das Gymnasium zu Danzig 1658 ein Jubelfest feierte, wurden Schulmedaillen verfertigt, die folgendes sinnreiche Bild zeigten: Ein Springbrunnen befeuchtet die umherwachsenden Blumen. Über der Fontäne befindet sich ein aufgeschlagenes Buch und darüber der Hl. Geist in Gestalt einer Taube. Die dazu gehörige Umschrift lautet: Dieselben Blumen, die es befeuchtet, machet es auch wachsen. Bei der Stiftung des Gymnasiums zu Stuttgart am 27. März 1685 wurde eine Gedächtnismünze verteilt, die einen Abriss des Schulgebäudes und die (natürlich lateinische) Inschrift zeigte: Die Weisheit bauete ihr Haus und hieb sieben Säulen (Spr. Sal. 9, 1). Allegorische, auf den Ursprung des Verstandes, der Weisheit und der Wissenschaft hinweisende Abbildungen zeigen noch verschiedne andere Schulmünzen. So die, welche bei der Hundertjahrfeier des fürstlichen Gymnasiums zu Eisenach 1709 hergestellt wurde und die Inschrift aufwies: Es fliesset aus dem Felsen eine reine Quelle. Andere Prägungen bringen religiöse Momente zum Ausdruck. So die bei einer andern Schulfeierlichkeit in Eisenach im Jahre 1704 gestiftete: Bei einer Kirche liest man: Hier ist das Denkmal der Gottseligkeit der durchlauchtigsten Herzöge und Herzoginnen in Sachsen (folgen die Namen). Andere Inschriften auf derartigen Münzen waren: In Jesu Kreuz und Wunden hab' ich mein Heil gefunden, und: Gott allein die Ehre u. s. w. — Eine andere Spezies sind die sogenannten silbernen Denkpfennige, wie solche z. B. bei der Hundertjahrfeier der evangelischen Stadtschule zu Marckbreit in Franken 1707 in grosser Zahl an die Schulkinder und Armen zur Verteilung gelangten. Sie zeigten auf der einen Seite ein knieendes Kind mit einem brennenden Herzen in den aufgehobenen Händen, dabei die Worte: „Opfere Gott Dank“. Die Randschrift ist ein Chronogramm: „Moneta sChoLae IVs ILa no Donata“. Die Kehrseite weist ein aufgeschlagenes Buch vor, auf dem geschrieben steht: „Dem Höchsten zu Ehren, die Schul Freud zu mehren“. — Derartige Schulmedaillen lassen sich schon sehr früh nachweisen, beispielsweise eine bei Gründung einer Schule zu Nürnberg gestiftete aus dem Jahre 1526.*)

Als Zweck der Schulmünzen ergiebt sich also das Bestreben, die Schüler zu Fleiss und Tugend anzueifern oder die Erinnerung an wichtige Tage in der Geschichte einer Unterrichtsanstalt dauernd festzuhalten; im ersteren Falle sind es Schulprämien, im letzten Gedächtnismünzen. Ihr Alter reicht bis in den Anfang des 16. Jahrhunderts zurück; besonders zahlreich sind sie aus dem 17. Jahrhundert erhalten. Der Stoff, aus dem sie hergestellt wurden, war zu-

*) Vom Verfasser nicht erwähnt sind die in den „Mitteil. der Gesellsch. für deutsche Erzieh.- und Schulgesch.“ (I 194, II 62) beschriebenen Schulmünzen-Rechenpfennige, die noch vielfach in Sammlungen vorhanden sind. Sie zeigen meist auf der einen Seite die Buchstaben des lateinischen oder griechischen Alphabets, auf der andern die Zeichnung eines Mannes, der vor einem Rechenbrett sitzt. Jedenfalls sind es Zählpfennige, die in den Rechenschulen gebraucht wurden. D. H.

meist Silber, seltener Kupfer. Ihre Grösse wurde oft den Klassen oder dem Alter der Schüler angepasst, für welche sie bestimmt waren. Die Kosten für die Herstellung trug wohl in den meisten Fällen, wo es sich um Prämien handelte, der Rat der Stadt, der damit vielleicht hier und da den Nebenzweck verband, auf diese Weise auf das alte Münzrecht der Stadt und dessen jahrhundertlange Ausübung hinzudeuten. Fürsten und bildungsfreundliche Mäcene treten ebenfalls als Stifter auf. Die Erfindung des Vorwurfs lag wohl meist dem Schulleiter oder dem Schulinspektor ob, die bei der Auswahl der fast immer lateinisch gefassten Inschriften ihre klassische Weisheit bezeugten. Die Aufschriften selbst sind bleibende Dokumente der Vergangenheit und als solche für die Erschliessung des Schulwesens der betreffenden Orte von keineswegs geringem Werte.

Liegnitz. Clemenz.

Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, deren letzte Hauptversammlung am 1. und 2. Juni in Bremen stattfand, hat im Jahre 1900 470 Bibliotheken mit 27149 Bänden neubegründet und 177 mit 4478 Bänden unterstützt. Der Löwenanteil der Neugründungen, nämlich 161, fiel diesmal der Provinz Brandenburg zu. Es stellte sich heraus, dass diese Büchereien nicht bloss die Kolportageromane zurückdrängen, sondern in gemischtsprachigen Gebieten Träger deutscher Kultur wurden. Oberschlesische Volksbibliotheken hatten teilweise mehr polnische als deutsche Leser. Hinderlich aber hat sich in vielen Orten das konfessionelle Vorurteil erwiesen, das auf konfessionelle Bibliotheken hinarbeitete. Seit August 1892 bis Ende Dezember 1900 sind 1229 Bibliotheken mit 73416 Bänden begründet und 520 mit 15202 Bänden unterstützt; 60 % entfallen davon auf die Provinzen Ost- und Westpreussen, Posen, Pommern und Brandenburg. 196 belehrende Vorträge wurden 1900 veranstaltet, sowie die Volksunterhaltungsabende gefördert. Der Gesellschaft gehörten 2103 Korperschaften und 3425 persönliche Mitglieder an. Der Kaiser spendete wiederum 3000 Mk., das preussische Kultusministerium 6500 Mk., die Stadt Berlin 300 Mk. An Büchern wurden 21781 Bände gestiftet.

Anfrage. Der Unterzeichnete bittet die Vorsitzenden der Lehrervereine bezw. sonstige Kollegen in Stadt und Land, ihm gef. Mitteilung zugehen zu lassen über folgende Fragen:

1. Wo ist der ungeteilte (Vormittags-) Unterricht eingeführt und seit wann (höhere und Volksschulen)?
2. Wer gab den Anstoss dazu?
3. Liegen Gutachten der Schulbehörden (Schulärzte) darüber vor und welche (ev. wird um Übersendung gebeten)?
4. Wie stellt sich die Bevölkerung dazu?
5. Stiess man bei Einführung auf Schwierigkeiten? von welcher Seite und welcher Art?
6. Wie hat sich die Einrichtung bewährt?

Entstehende Auslagen ersetze ich natürlich gern. Im Interesse der Sache (allgemeiner Erörterung auf Grund einschlägigen Zahlenmaterials) bittet um baldige Mitteilungen und Abdruck dieser Nachfrage in Fachzeitungen

Eilenburg, 28. Mai 1901. C. Müller, Rektor.

Universitäts-Ferienkurse für Lehrer.*) IV. in Greifswald vom 15. Juli bis 3. August: Sprachphysiologie, Deutsche Sprache und Litteratur, Englisch, Französisch, Religion, Psychologie (Prof. Dr. Rehmke), Pädagogik: Päd. Zeitfragen (Prof. Dr. Rehmke), Geschichte, Geographie, Physik, Botanik, Zoologie. Dazu tritt ein Anfängerkursus im Lateinischen. — Anfragen unter Adresse „Ferienkurse, Greifswald".

V. in Breslau vom 15. Juli bis 3. August: Päd. Psychologie (Dr. Stern), Philosophie, deutsche und englische Litteratur, Geschichte, Volkswirtschaftslehre, Physik, Französisch, Englisch, Kunstgeschichte. — Meldungen an Lehrer Schink, Gartenstr. 57.

VI. in Würzburg vom 22. Juli ab: Philosophie, Psychologie, Litteratur, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften. — Meldungen an Lehrer Dr. J. Friedrich.

VII. in Münster: Religion, Pädagogik, Litteratur, Geographie, Physik, Landwirtschaftslehre.

VIII. in Marburg vom 8. bis 26. Juli und vom 4. bis 23. August. — Anfragen an A. Cocker, Villa Cranston, oder O. Ehrhardts Universitätsbuchhandlung.

Personalien.

Zu Schlitz im Grossherzogtum Hessen starb am 10. Mai im 79. Lebensjahre der dortige Oberpfarrer Geh. Kirchenrat D. theol. Georg Christian Dieffenbach, Dichter zahlreicher poesievoller Kinderlieder, von denen nicht wenige in unsere Lesebücher übergegangen sind.

In Leipzig starb am 27. Mai der Mitherausgeber der „Jahrbücher der Philologie und Pädagogik" Prof. Dr. R. J. Richter, Direktor des Albert-Gymnasiums und Professor der Pädagogik an der Universität.

Am 30. Mai starb Prof. Dr. J. C. Lion, Direktor des städtischen Schulturnens und königl. Seminarturninspektor in Leipzig, im 73. Lebensjahre. Der Verstorbene hat durch seine zahlreichen gediegenen Schriften, wie nicht minder durch sein praktisches Wirken einen bedeutenden Einfluss auf die Entwickelung unsers Schulturnens ausgeübt.

Am 1. Juli tritt der Geheime Rat Franz Wilhelm Kockel, der langjährige Leiter des sächsischen Volksschul- und Seminarwesens, der im 72. Lebensjahre steht, in den Ruhestand. Seit 1874 gehört K. dem Ministerium an. Vorher war er Seminardirektor. Die Durchführung des Volksschulgesetzes von 1873 und die ganze neue Ausgestaltung des Volksschulwesens des Königreichs Sachsen ist im wesentlichen sein Werk. Weitschauende Umsicht, Energie und Zähigkeit, aber auch ein warmes Herz für Schule und Lehrerstand werden ihm nachgerühmt. An seine Stelle tritt Schulrat Dr. Kühn, seit 1897 Bezirksschulinspektor in Leipzig. Auch dieser ist, wie Geheimrat Kockel, seminarisch gebildet.

Auch der Leiter des hamburgischen Volksschulwesens, Schulrat Mahraun, gedenkt in den Ruhestand zu treten.

---

*) I. Kiel, II. Erlangen, III. Jena s. Aprilheft, S. 254.

Litteratur.

Die Litteratur des Zeichen- und Kunstunterrichts im Jahre 1900.

Seitdem Rousseau und Pestalozzi im Zeichnen einen wesentlichen Faktor für die harmonische Ausbildung der geistigen Kräfte des Menschen erkannten, haben alle bedeutenden Pädagogen den Zeichenunterricht als eine Disziplin aufgefasst, die nicht etwa nur bezweckt, eine gewerbliche Fachbildung vorzubereiten, sondern die, wie alle übrigen Unterrichtsgegenstände, die allgemeine Ausbildung der Schüler zu fördern hat, und die demgemäss in ihrer Aufgabe, in ihren Zielen und in ihrer praktischen Durchführung den übrigen Unterrichtsgegenständen konform sein muss. Als aber in der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts die einzelnen Staaten Deutschlands infolge der Niederlage, welche das deutsche Kunstgewerbe auf verschiednen Weltausstellungen erlitt, sich beeilten, den gewerblichen Fachunterricht zu heben, wurde der allgemeine Zweck des Schulzeichnens in den Hintergrund gedrängt und das Nützlichkeitsprinzip als Hauptziel des Schulzeichnens proklamiert. Und wenn auch immer wieder Stimmen sich erhoben, die auf diesen grossen Fehler aufmerksam machten, so vermochten sie sich doch nicht der gegenteiligen Meinung gegenüber zu behaupten. Ihre Verkörperung fanden jene auf das Praktische gerichteten Bestrebungen in der Methode Stuhlmanns, die, Dank der Förderung durch verschiedene Regierungen, weite Verbreitung fand. Viele Lehrer, die sich mit dieser Methode vertraut gemacht hatten, um in den gewerblichen Fortbildungsschulen Unterricht erteilen zu können, meinten — zumal sie meist keine andere Lehrweise kennen gelernt hatten — das Richtige zu treffen, wenn sie auch den Zeichenunterricht der Volksschule in der Stuhlmannschen Weise erteilten. Die Folgezeit liess diesen Fehler in krassester Weise zu Tage treten. Eine Reaktion war unausbleiblich. Sie knüpft sich merkwürdigerweise nicht an die Namen bedeutender Fachgenossen, sondern — auch ein Zeichen der Zeit — an die einiger Kunstgelehrter, wie Hirth und Lange. Gegen die das rein Praktische betonende Richtung wandte sich auch Götzes 1897 erschienene Schrift: „Zur Reform des Zeichenunterrichts". Ursprünglich ganz unter dem Einflusse Konrad Langes stehend, erweiterten sich die Anschauungen der Hamburger Reformer bald durch die Einwirkung englischer Methodiker. In England hatte sich in den letzten Jahrzehnten eine neue Kunstrichtung Bahn gebrochen, die auch den Zeichenunterricht beeinflusste. Eine neue Methode, als deren Urheber E. Cooke gilt, wusste sich Geltung zu verschaffen. Sie wurde von Götze in dem Sonderabdrucke aus Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik": „Der Zeichenunterricht in der Gegenwart" gekennzeichnet. Die durch diese Methode erreichten Resultate schildert H. Muthesius in dem Schriftchen „Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen" (Gotha, Thienemann). Cookes Methode will die Ausbildung von Auge und Hand durch möglichste Vielheit der Übungen unter Hintansetzung der korrekten Durchführung der Zeichnungen, sowie durch möglichst frühes Naturstudium erreichen. Eine eingehende Prüfung dieser Lehrweise ergiebt aber, dass der englische Schulzeichenunterricht mit seinen „Freiarm- und Pinselübungen"*) darauf hinausläuft, Leistungen zu erzielen, die mehr das Produkt mechanischen Drills als geistiger Arbeit sind, und die einseitige Pflege des Pflanzenornaments, wie sie obige Schrift von Muthesius verrät, drängt das Naturzeichnen, wie wir es in Deutschland kennen und betreiben, in den Hintergrund.

Eine allgemeine Einführung der Cookeschen Methode in unsere Schulen würde, meiner Ansicht nach, Fiasko machen.**) Das geht auch aus einer zweiten Schrift des genannten Verfassers „Der kunstgewerbliche Dilettantismus in England insbesondere das Wirken des Londoner Vereins für häusliche Kunstindustrie" (Berlin, Ernst u. Sohn) hervor. Die dilettantische Pflege der Kleinkünste, die in England durch die eigenartigen sozialen Verhältnisse begünstigt wird, beeinflusst den Schulzeichenunterricht in ausserordentlicher Weise. Auf so gut zubereiteten Boden kann in Deutschland der Zeichenunterricht nicht rechnen. Des-

*) Siehe „Erinnerungen" in „Kreide", Jahrg. XII, Nr. 10. „Pinselübungen" in derselben Zeitschrift, Jahrg. XIII, Nr. 1, und „Gedächtniszeichnen" ebenda Nr. 2.

**) Siehe Weissenborn, „Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen" in der „Zeitschrift für gewerblichen Unterricht", Jahrg. XII, Nr. 20 u. 21.

halb warnt auch Prof. Dr. Rein vor der allgemeinen Einführung der englischen Zeichenmethode in einem „Zeichenunterricht und Erziehung" überschriebenen Artikel in der „Täglichen Rundschau" (abgedruckt in Jahrg. XII der „Kreide", S. 110 u. ff.). Auch Böhlings Vortrag „Das Recht der objektiven Methode" kann als Einspruch gegen die Bestrebungen der Hamburger gelten.

Zum Träger der englischen Ideen hat sich vor anderen Chr. Schwartz durch seine Schrift: „Neue Bahnen" (Hamburg, Boysen und Maasch) gemacht, die nach den voraufgegangenen Erwägungen einer besonderen Beurteilung nicht mehr bedarf. Geistesverwandt mit Cooke ist der Amerikaner Liberty Tadd, dessen Werk „New Methods in Education" unter dem Titel „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend" (Leipzig, Voigtländer) von der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg" herausgegeben worden ist.*) Tadd leitet die Notwendigkeit der Ausbildung im Zeichnen mit Recht aus der Notwendigkeit der ästhetischen Erziehung ab. Zeichnen muss „in dem Sinne eines dem Sprechen analogen Ausdrucksmittels betrieben werden", und die Handfertigkeit ist „ein Mittel zum Gedankenaustausch wie Sprechen und Schreiben". Gleich Meurer bezeichnet er das Zeichnen als „eine Weltsprache". „Das Zeichnen zwingt zur Beobachtung, zum Nachdenken, Wahrnehmen und Begreifen. Es öffnet das geistige Auge und lehrt die Botschaft verstehen, womit Blatt und Grashalm, Muschel und Krystall uns ihre Grazie und Zweckmässigkeit verkünden. Zeichnen bildet den Geist." Bei solcher Schätzung des Zeichnens nimmt es nicht Wunder, wenn er Meissonier zustimmt: „Ich würde das Zeichnen in allen Schulen zur Grundlage der Erziehung machen. Es ist die einzige Sprache, die alle Dinge ausdrücken kann. Ein noch mangelhafter Umriss giebt von einer Sache eine genauere Vorstellung als die besten Sätze. Zeichnen ist absolute Wahrheit, und die Sprache der Wahrheit muss überall gelehrt werden". Die durch das Zeichnen zu bildenden Faktoren sind, wie Tadd Seite 3 richtig angiebt, Geist, Auge und Hand, die er „die organischen Werkzeuge" nennt. Allein ihm ist nicht die Ausbildung von Geist und Auge die Hauptsache, sondern die der Hand; sie „bedingt" nach seiner Meinung „die besten Leistungen in künstlerischer Arbeit und Naturstudium". Er sagt deshalb im Gegensatze zu dem auf Seite 3 Angeführten bereits auf Seite 4: „Die Methode, die hier für die elementare Erziehung empfohlen wird, besteht: 1) in der praktischen Entwickelung der organischen Faktoren — Hand, Auge und Gehirn — durch Erwerbung bewusster Kontrolle, der die automatische Kontrolle folgen muss, 2) in der Anwendung nachhaltiger Übungen in gewissen Perioden, um einerseits unbeholfene Muskelbewegungen und Angewohnheiten zu verbessern und anderseits Leichtigkeit, Gleichgewicht, Ebenmass, Genauigkeit, Zweckmässigkeit und Anmut zu erlangen, 3) in der Anwendung verschiedener Ausführungsweisen in Holz oder Thon, um Gewandtheit und Geschicklichkeit in der Gestaltung von Ideen zu erreichen, 4) in Übungen, um genaue und dauerhafte organische Gedächtnisse für die Umgebung zu ermöglichen: a) für die Natur, in der Entwickelungsperiode, wenn die Eindrücke sehr lebhaft sind, b) für Kunstwerke aus den besten Zeiten, c) für schöpferische Entwürfe in verschiedenem Material." „Der Schüler soll automatisch zeichnen lernen, wie er schreiben lernt". Tadd macht das Zeichnen mit beiden Händen („die Beidhändigkeit"), das Gedächtniszeichnen und den Wechsel in der Ausführungsweise (Zeichnen, Entwerfen, Modellieren, Holzschnitzen) zu den „wichtigsten Merkmalen" seiner Methode, bei steter Wahrung des Zusammenhangs mit der Natur. Das „beidarmige Zeichnen" verlangt er „aus physiologischen und erziehlichen Gründen". Der physiologische Grund für dasselbe „ist die Thatsache, dass die gleichen Muskelbewegungen physiologisch zusammengeordnet sind. Die Biologie lehrt, dass der Erfolg intensiver und dauerhafter ist, je mehr die Sinne in harmonischer Thätigkeit zusammenwirken." Das Gedächtniszeichnen ist auch in Deutschland seit Pestalozzi immer gepflegt worden, also nichts neues der Taddschen Methode. Dass die Schüler „nicht bloss Zeichnen allein oder Modellieren für sich lernen, vielmehr von der untersten Stufe an Zeichnen, Entwerfen, Modellieren, Holzschnitzen nebeneinander betrieben wird", ist bei unsern deutschen Schulverhältnissen ein Ding der Unmöglichkeit. Von einem

*) Siehe auch: „Liberty Tadds Methode" von G. Behrend in Nr. 5 der „Pädagogischen Zeitung", Jahrg. 1901.

gut geleiteten Zeichenunterrichte haben alle übrigen Disziplinen der Schule eine wesentliche Förderung zu gewärtigen, wie Tadd im VI. und XXVIII. Kapitel seines Buches darlegt. Das haben aber Harnisch, Grube, Grau, Lehmann, Lüddecke, Kurz u. s. w. weit besser vor ihm nachgewiesen. Für die „Freiarmübungen“, die „nicht an die Stelle des Zeichnens nach Gegenständen, der Perspektive, des Malens u. s. w. treten, sondern vielmehr die künstlerische Arbeit nach allen Richtungen und die Hand als Werkzeug von Anfang an geschickt machen“ sollen, und für die „auch nur wenig Zeit, ungefähr zehn Minuten von jeder Stunde“ beansprucht wird, hat Tadd eine merkwürdige Stufenfolge, die sofort den mechanischen Drill erkennen lässt. Auf der Schultafel werden zuerst Kreise mit ausgestrecktem rechten oder linken Arme und dann mit beiden Armen zugleich nach verchiednen Richtungen hin geübt.*) „Man übe das Herumschwingen der Hand, bis die Linie frei fliesst“, empfiehlt Tadd auf Seite 39. Zwei Zeilen weiter sagt er aber: „Der Kreis ist wesentlich Armbewegung.“ Solche Widersprüche weist Tadds Buch in unglaublicher Zahl auf. Dem Zeichnen des Kreises folgt die Darstellung der Geraden. Der Schüler „schwingt die Hand senkrecht auf und nieder und zieht dabei eine Linie von etwa 45 cm Länge. Hierbei beachte besonders die Haltung des Körpers. Sie soll aufrecht sein, nur Hand und Arm dürfen sich bewegen.“ Es folgt die Darstellung der Wagerechten, der Schrägen im Winkel von 45°, die Doppelschlinge einzeln und in ihrer Anwendung zu Rosetten, der Drei-, Vier- und Fünfzug. Auf Genauigkeit wird verzichtet. „Man kann wenig leisten in der Handfertigkeitsübung, wenn die Bewegungen bewusst gemacht werden. Nur wenn sie automatisch gemacht werden, erzielt man gute und geschickte Arbeit.“ Solche Anschauungen genügen, um den deutschen Lehrer von dem Amerikaner zu trennen. „Erwarte anfänglich keine Genauigkeit; es schadet nicht, dass viele Formen misslingen“, ist seine Devise bei fast allen Übungen; dass er aber beim Zeichnen der Doppelschlinge, die geübt werden muss, „gerade wie die Fingerübungen auf dem Klavier“ (S. 40) schon auf S. 42 weiterschreiben kann: „Die Formen dürfen nicht zu schnell gezogen werden, und es ist der Neigung zu widerstehen, dass die Hand in Schreibbewegung verfalle“, dürfte nach obiger Kennzeichnung des Wertes der Handfertigkeit durch Tadd wohl kaum für glaublich gehalten werden. Durch „automatischen Schwung“ wird ferner die Spirale gezeichnet. „Das Zeichnen der Spirallinien und der andern Formen liefert die besten Resultate jedoch erst dann, wenn sie sowohl auf Papier als auch in weichem Thon und zähem Holz ausgeführt worden sind.“ Diesen Übungen gliedert sich das Zeichnen einfacher Blattformen an, nicht etwa von Blattformen bestimmter Pflanzen, sondern solcher, die schematisch „aus einer Doppelkurve entstanden sind“. „Geübte Einzelformen werden von den Schülern zum Entwerfen von Mustern verwandt“, ganz wie bei uns in Deutschland. Weiter geht Tadd zum „Schnörkel“ über, der geübt wird, „bis er wie ein Buchstabe des Alphabets geschrieben werden kann“, dann werden beidhändig die Palmette, leichte Knospen und Kelchformen, das geschwungene Blatt und die belaubte Ranke geübt. Noch einmal folgt der Kreis, dann die Ellipse, aus welcher sogar griechische Gefässformen (!) entwickelt werden. Das weitere Gedächtniszeichen berücksichtigt nunmehr Naturgegenstände aller Art. Fische, Muscheln, Vögel, Flügel, Federn, Tiere, Pflanzen u. s. w. werden an die Schultafel mit Kreide in einfachen Umrissen gezeichnet, nicht immer nach Modellen, zuweilen auch nach Photographien und „Abdrücken“ und Wandtabellen. Wenn Tadd bei diesem Zeichnen für die Vereinfachung der Formen eintritt, so redet er den bekannten geistlosen „Schemas“ das Wort. „Es wäre ein thörichter Lehrer, der nach ein paar Stunden erwarten wollte, dass die Kinder einen Fisch oder sonst ein Tier in Bewegung zeichnen können; das kann nach jahrelanger Übung mancher Künstler nicht.“ Der Kursus im technischen Zeichnen beginnt mit der Erklärung der Zeicheninstrumente, es folgt die Darstellung geometrischer Flächenformen, die Lösung rein geometrischer Aufgaben, die Herstellung von Werkzeichnungen. Beim Besprechen dieser Aufgaben soll der Zweck stark betont werden, und die Schüler sollen sich Notizen und Skizzen machen. Besonders geschickte Schüler dürfen schwierigere Aufgaben lösen, so dass schliesslich eine ganze Anzahl von Aufgaben gelöst werden, die auf demselben Prinzip beruhen. Das stimmt vollständig mit unserer Meinung überein. Es folgen dann „isometrische

*) Siehe Flinzers „Lehrbuch des Zeichenunterrichts“, S. 127 und weiter S. 10—21.

und einfache perspektivische Aufgaben, Projektionen, Durchdringungen, Schnitte und Abwickelungen, sodann Maschinen und Architekturteile.“

Manch einem wird bei oberflächlicher Durchsicht des Taddschen Werkes die reiche Zahl der Illustrationen imponieren. Viele derselben als einfache Reproduktionen der zu zeichnenden Modelle konnten, ohne dem Ganzen zu schaden, wegfallen. Andere, wie die Figuren 132 und 133 müssen der amerikanischen Reklame zu gutgehalten werden, denn dass selbst erwachsene Damen, wie sie die Bilder zeigen, in 4—6 Minuten nicht solch reiche „Entwürfe“ liefern können, dürfte jedermann klar sein, selbst wenn man die Ungenauigkeiten der Figuren in Rechnung zieht. Dass Seite 99 und 101 dieselbe Darstellung wiederkehrt, ist dem Bedürfnis nach „Bildchen“ auf Rechnung zu setzen. Auf Seite 86 befindet sich eine Illustration, wie eine junge Dame einen Hund nach der Natur zeichnet. Doch man vergleiche die Stellung des Hundes und die Zeichnung. Auf Seite 184 ist der Affe unter die „Wiederkäuer“ geraten. Ob das Buch wirklich, wie die buchhändlerische Reklame meint, „völlig danach aussieht, als ob es die alten Methoden bald auf den Kopf stellen könnte“, möchten wir sehr in Frage ziehen.

Tadds Buch hat augenblicklich die Aufmerksamkeit von der von uns schon wiederholt erwähnten Methode Prangs abzuziehen vermocht, ob für die Dauer, lassen wir dahingestellt. Eine autorisierte Übersetzung des Prangschen Originalwerks erschien von Lukas unter dem Titel: „Prangs kurzer Lehrgang im Formstudium und im Zeichnen“ (Leipa, Künstener). Das Kind soll durch eingehende Untersuchung bestimmter Körper gewisse Formvorstellungen und Formbegriffe selbständig bilden lernen. Das durch das Betasten und Betrachten der einzelnen typischen Grundformen Erfasste wird durch Modellieren, Zeichnen und Sprechen zum Ausdruck gebracht. Die Prangschen Ideen setzt Hertel durch sein Buch „Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels“ (Gera, Hofmann) in gangbare deutsche Münze um.*) Durch seinen Anschauungsunterricht werden die Gegenstände der Sinnenwelt nacheinander durch das Gesicht, durch das Gehör, durch den Tastsinn und das Gefühl aufgefasst. Die Vergleichung des behandelten Gegenstandes mit ähnlichen seiner Art befestigt und klärt die Vorstellung. Dann folgt seine Verkörperung durch das Formen mit Plastelina, die Begründung der Form, ihre Darstellung auf der Fläche als Spur, Riss und Zeichnung, die Darstellung durch die Sprache und endlich die Bethätigung der Phantasie durch das Kombinieren der Formen.

Dass in einer reformlustigen Zeit, wie der unsrigen, das Bestehende meist einer sehr strengen und nicht selten ungerechten Kritik unterworfen wird, ist ganz selbstverständlich. Den Zeichenunterricht nimmt Grosser in seiner Schrift: „Reform im Schulzeichenunterrichte“ (Berlin, Susserott) aufs Korn. Beachtenswert ist seine Erläuterung der psychologischen Momente des Kunstschaffens; im übrigen aber ist ihm und allen denen, die sich mit Reformgedanken tragen, zu raten, sich zuvörderst ernstlich mit der Geschichte des Zeichenunterrichts zu befassen. Vieles von dem, was mancher als seine ureigenste und neueste Entdeckung vorgiebt, wird dann in anderem Lichte erscheinen. Wenn dann auch die Zeichenlitteratur um einige Bände weniger bereichert wird, so ist das durchaus kein Fehler. Zu den grundlegenden Werken, welche die historische Entwickelung des Zeichenunterrichts behandeln, gehört Pupikofers „Geschichte des Freihandzeichenunterrichts in der Schweiz“ (St. Gallen, Honegger), von der das verwichene Jahr uns Heft VII des zweiten Teils bescherte. Dieser führt uns Johannes Ramsauer, einen der treuesten Gehilfen des Altmeisters der Pädagogik, in seiner Wirksamkeit als Lehrer des Zeichnens an den Pestalozzischen Anstalten vor. Was Pestalozzi angebahnt, führte dieser weiter aus.

Mit der Geschichte des Zeichenunterrichts im Verein müssen auch Physiologie und Psychologie dem Lehrer des Zeichnens die Richtschnur für seine Wirksamkeit geben. Aus ihnen muss er die tröstende Gewissheit der Richtigkeit seines Handelns schöpfen. Als bedeutsamstes Resultat psychologischer Beobachtung, soweit der Zeichenunterricht in Frage kommt, muss Diems Arbeit „Das Wesen der An-

*) Siehe auch: Koch, „Hertels Form-Unterricht“. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

schauung, ein Beitrag zur psychologischen Terminologie“ (Bern, Sturzenegger) angesehen werden. Diem hat es seinen Lesern und Beurteilern leicht gemacht, indem er die Resultate seiner auf 4 Kapitel verteilten wertvollen Untersuchungen schliesslich in folgende Punkte zusammenfasst: „1. Die Kritik des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, insofern sich derselbe auf den Begriff ‚Anschauung‘ bezieht, hat erwiesen, dass die betreffende Interpretation weder eine einheitliche, noch eine bestimmte ist. Der Begriff der Anschauung, so wie er heute noch meistens definiert wird, ist nichts weiter als ein blosser Sammelbegriff, der keinen Anspruch auf wissenschaftliche terminologische Bedeutung machen kann, und mit grösstem Recht negiert denn auch die neuere Psychologie fast durchgehends die ‚Anschauung‘, indem sie in der grossen Mehrzahl der Fülle Anschauung mit Wahrnehmung identifiziert. 2. Immerhin ergiebt eine Analyse der Bewusstseinsphänomene, dass Anschauung weder Empfindung noch Wahrnehmung oder Vorstellung ist, sondern einen ganz bestimmten psychologischen Wert repräsentiert. Anschauung gehört zu jenen psychischen Gebilden, welche die Terminologie mit dem Begriff ‚Wahrnehmungsvorstellungen‘ bezeichnet, und zwar müssen wir, wenn der Begriff Anschauung überhaupt noch als selbständiger, psychologischer Begriff statuiert werden soll — was in der That wünschbar ist — Anschauungen als ‚psychisch verarbeitete Gesichtswahrnehmungen‘ bestimmen. 3. Vorerst verweist der etymologische Ursprung des Begriffs unstreitbar auf den Gesichtssinn als Quelle aller Anschauung; die sprachwissenschaftliche Analyse des Wortes ergiebt aber auch gleichzeitig, dass Anschauung nicht ein blosses Sehen, also nicht nur einen aus Gesichtsempfindungen zusammengesetzten Inhalt, sondern ein aufmerksames, zielbewusstes Betrachten und Beobachten involviert. Es kann sich daher in dem psycho-physischen Prozess, welcher der Anschauung zu grunde liegt, auch nicht einfach um eine Summierung von successiven Gesichtswahrnehmungen handeln, sondern wir sind gezwungen, eine psychische Verarbeitung jener Eindrücke als thatsächlich gegeben vorauszusetzen. Mit dieser Bedingung wird allerdings die strenge Klassifizierung der Anschauung erschwert; die Anschauung verliert ihren Charakter als rein primäres Phänomen und die Grenze zwischen Anschauung und Vorstellung wird fliessend. Allein die Abhängigkeit der Anschauung von äusseren Reizungen sichert von vornherein die Möglichkeit einer genügenden begrifflichen Trennung zwischen Anschauung und der rein sekundären, also von primären Erregungen durchaus unabhängigen Vorstellung. Dem Vorwurf einer einseitigen Interpretation der Anschauung als ausschliesslich durch das Gesicht bedingtes Bewusstseinskorrelat begegnen wir mit dem Hinweis auf die Hegemonie des Gesichtssinnes. Die hohe Bedeutung der Gesichtsempfindungen für die Ausbildung der seelischen Thätigkeit und für die Schärfe des Intellekts ist erst in der Neuzeit in ihrem vollen Umfange erkannt worden, und speziell die neueren Untersuchungen über die psycho-physiologische Entwickelung der Neugebornen, sowie die Beobachtungen von operierten Blindgebornen, liefern sichere Beweise für die vorwiegende Bedeutung des Gesichtssinnes sowohl für die Koordination der Bewegungen, wie auch als Träger der grossen Mehrzahl aller Assoziationen. Die durch das Gesicht vermittelten Daten sind namentlich von ausserordentlicher und massgebender Bedeutung für das Zustandekommen der Vorstellungeu des Raumes, dessen Bestimmung und Erkenntnis offenbar die Hauptaufgabe, das Ziel der Anschauung ist. 4. Ebenso gross ist die Bedeutung der Anschauung als psychisch verarbeitete Gesichtswahrnehmung für die Entwickelung des intellektuellen Lebens. Zwar ist Anschauung nicht identisch mit Denken; immerhin enthält auch sie Denkelemente, und insofern den durch die Gesichtswahrnehmungen vermittelten Daten ein aussergewöhnlicher Grad von Objektivität zukommt, kann der Gesichtssinn als der objektivste unter den Sinnen, somit als der berufenste Träger unserer Erkenntnis überhaupt bezeichnet werden. Die Anschauung im besonderen aber ist das Fundament der ästhetischen Erkenntnis des Raumes; wo sie fehlt, da ist auch die Möglichkeit einer sicheren Raumform nicht vorhanden. Der Blindgeborene verfügt daher nur über einen Ausschnitt aus unserm gesamten intellektuellen Vermögen; die Erblindung des Sehendgebornen aber führt andererseits eine auffallende Veränderung des Seelenlebens, tief gehende Störungen der allgemeinen Bewusstseinsthätigkeit herbei.“ Die tiefernsten Untersuchungen Diems werden durch Citate aus den besten Werken unserer Pädagogen und Psychologen unterstützt, die von der grossen Litteraturkenntnis des Verfassers zeugen und seiner ganzen Arbeit einen dauernden Wert sichern.

Die weittragende und an und für sich sehr richtige, doch vielfach missverstandene Forderung, der Zeichenunterricht müsse an die Natur anknüpfen, hat auch Huberich auf falsche Bahnen geführt. In seinem Werkchen: „Die erste Stufe des Freihandzeichnens nach der Natur“ (Stuttgart, Effenberger) stellt er den Satz auf: „Eine schulgemässe Ausbildung des richtigen, bewussten Sehens und des Vorstellungsvermögens ist vollkommen nur durch das Zeichnen nach der körperlichen Vorlage, nach der Natur, zu erreichen. Durch keine andere Zeichenmethode wird das Auge so sehr geübt wie durch diese, und keine andre bietet zugleich für die spätere Verwendung des Zeichnens im praktischen Leben solche Vorteile, mag es sich nun um den Gelehrten, Beamten, Mediziner, Naturforscher u. s. w. oder um den Techniker handeln.“ Das ist ganz schön gesagt; leider wird aber die Thatsache, dass das Zeichnen nicht nur ein Auffassen, sondern auch ein Wiedergeben der Formen erheischt, ausser betracht gelassen, und zur Auffassung und Wiedergabe dreidimensionaler Gebilde gehört notwendigerweise vorerst das Erkennen und Wiedergeben zweidimensionaler Gebilde. Aber Huberichs Zeichenunterricht geht trotz der gegenteiligen Versicherung auch von bekannten Voraussetzungen aus. Er verlangt zuerst „Vorübungen“, die in erster Linie „eine gewisse Fertigkeit der Hand im Zeichnen verschiedenartiger Linien und Übung des Auges im Abschätzen gleichgrosser Teile“ bestehen. Weiter sollen die Schüler „die Umrisse einfacher körperlicher Gegenstände in geometrischer Ansicht“ zeichnen, aber, man höre und staune, „nach Wandtafeln, denen bestimmte Verhältnisse, welche durch das Abtragen gleichgrosser Teile gefunden werden, zu grunde gelegt sind.“ Im weiteren Verlaufe des Zeichenunterrichts zeichnet der Schüler „noch nach der gezeichneten Vorlage (Wandtafel); dabei ist aber schon das dazugehörige Modell aufgestellt, um ihn zu Vergleichen anzuregen und ihn für das eigentliche Modellzeichnen vorzubereiten“. Wenn aber „die Art der Modelle eine andere wird, wie z. B. wo es von den vollständig flachen Gegenständen zu solchen mit einer gewissen Vertiefung oder zu runden übergeht, tritt neben dem Modell noch eine Abbildung desselben in Verwendung, um dem Schüler die Art und Weise der Darstellung zu zeigen“. Diese wenigen Hinweise dürften genügen, um Huberichs Methode des Naturzeichnens auf ihren wahren Wert zurückzuführen.

Einen recht gangbaren Weg für das freie perspektivische Zeichnen nach Modellen, sobald die wichtigsten Elemente der freien Darstellung nach ebenen Figuren von den Schülern beherrscht werden, bietet Schirmer in dem Werke „Freihand-Körperzeichnen und seine Anwendung auf das Zeichnen von einfachen Stillleben, Pflanzen und Ornamenten (Stuttgart, Wittwer). Die dem Boden der Schulpraxis entsprossene Arbeit zeigt aufs beste durch Wort und Bild, was hinsichtlich des Naturzeichnens in der Schule zu erreichen ist, und giebt auch genügende Auskunft, wie methodisch verfahren werden muss, um so hohen Zielen nahezukommen. Im Sinne und Geiste eines Andul und Micholitsch betreibt auch Böhaimb das freie perspektivische Zeichnen nach Modellen. In seiner „Praktischen Anleitung für den Unterricht im Körperzeichnen“ (München, Kellerer) hat er viele Beobachtungen niedergelegt, die der Lehrer bei dieser schwierigen Art des Zeichnens im Laufe der Jahre sammelt, und die den Anfänger im Unterrichten vor vielen Irrtümern bewahren können. Er hat übrigens die von uns eingangs dieses Berichtes ausgesprochene Wahrnehmung auch gemacht, dass „leider den Einwirkungen und Einflüssen der Fachzeichenschulen auf den Zeichenunterricht an allgemein bildenden Lehranstalten zu viel nachgegeben worden ist“.

Recht wertvolle Winke für das freie, perspektivische Zeichnen nach Modellen weist Elssners kleine Broschüre „Das perspektivische Naturzeichnen (Dresden, A. Müller-Fröbelhaus) auf. Elssner hat auch eine Reihe von Modellen geschaffen. die dem Verlangen nach „Lebensformen“ für diese Art des Zeichnens Rechnung tragen. Welch reiche Fülle von Naturgegenständen der erfahrene Zeichenlehrer seinem Unterrichte dienstbar machen kann, zeigen die Tafeln des schön ausgestatteten „Lehrmittel-Verzeichnisses für den Zeichenunterricht“, welches die Königliche Kunstschule zu Berlin den höheren Lehranstalten der einzelnen Provinzen durch die Oberpräsidenten zustellen lässt. Von dieser Publikation, die allerdings vieles enthält, was nur für Kunstschulen geeignet ist, soll womöglich in jedem Jahre ein Heft erscheinen.

Der Zeichenunterricht vermittelt neben der richtigen Auffassung und der manuellen Fertigkeit ein nicht geringes Mass positiven Wissens aus allen Gebieten der

Kunst und des Kunsthandwerks. Das zeigt A. R. Heins „Hilfsbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht“ (Wien, Braumüller), dessen 3. Heft die Anatomie und Proportionslehre, soweit sie beim Kopfzeichnen zu berücksichtigen ist, und die Geschichte der technischen Künste in kurzer, übersichtlicher Darstellung vorführt.

Von früher erschienenen, hinreichend bekannten Zeichenwerken ist „Der kleine Zeichner“ von Tretau (Leipzig, Klinkhardt) zum 10., und Guts „Leitfaden für den Freihandzeichenunterricht (Wiesbaden, Bechtold) zum 3. Male aufgelegt worden.

Die bevorzugte Stellung, welche den Naturgebilden im heutigen Kunstgewerbe wiederum eingeräumt worden ist, hat auch in diesem Jahre einen hohen Einfluss auf die Herstellung von Lehrmitteln für das Pflanzenzeichnen gehabt. Die besten Vorbilder für den Zeichner sind selbstverständlich die lebenden Pflanzen. Inwieweit dieselben für den Schulzeichenunterricht zu verwerten sind, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. Der Jenenser Präparator Rückert hat, wie andere vor ihm, den Versuch unternommen, ganze Pflanzen oder Pflanzenteile in ursprünglicher Form und Farbe für längere Zeit zu erhalten. Er schildert sein Verfahren in einem kleinen Schriftchen: „Der Blumen-Konservator“ (Selbstverlag), indem er auch alle Hilfsmittel für seine Erfindung anführt. Weber-Elberfeld hat nach einem gesetzlich geschützten Verfahren „Pflanzenpräparate“ hergestellt, die der Empfehlung wert sind. Gepresste Blätter und Zweige und teilweise auch Früchte sind auf einer filzartigen, weissen Unterlage befestigt und durch Glasplatten geschützt. Zu den bereits vorhandenen Werken, welche direkte Kopien von natürlichen Blattformen auf Grund eines neuen Darstellungsverfahrens bieten, gesellt sich das von Behrens: „Blattformen“ (Berlin, Hessling), welches auf 80 Lichtdrucktafeln über 500 Blätter heimischer und ausländischer Pflanzen in „Naturselbstdrucken“ aufweist, die hinsichtlich der Deutlichkeit der Formen nichts zu wünschen übrig lassen. Winther hat seine herrlichen „Zweige und Ranken“ (Leipzig, Opetz) durch eine zweite Lieferung vervollständigt und so ein Werk geschaffen, das besonders geeignet ist, den Kunsthandwerker für die Schönheit der Natur empfänglich zu machen. Gross führte seinen Botanischen Formenschatz (Stuttgart, Hofmann) zu Ende und darf mit seiner reichhaltigen Sammlung regularisierter Blätter, Blüten, Früchte u. s. w. auf den Dank der Zeichner Anspruch erheben.

Gipsmodelle, die Pflanzenformen wiedergeben, nehmen als Veranschaulichungsobjekte für das Pflanzenzeichnen eine untergeordnete Stellung ein. Eine grosse Reihe vorzüglicher „Naturabgüsse“ brachten Gebrüder Weschke in Dresden in den Handel. Meurer lässt zur Ergänzung seiner verdienstvollen Werke „Pflanzenformen“ und „Pflanzenbilder“ teils Reliefs, teils vollrunde Modelle von Pflanzenteilen (Dresden, Kühtmann) herstellen, die er in einem „Katalog der plastischen Pflanzenformen“ (ebenda) im Bilde zeigt und mit methodischen Erläuterungen versehen hat. Unter den Werken, welche den Schüler beim Pflanzenzeichnen zur Selbstthätigkeit anregen und zu eignem Schaffen befähigen wollen, steht Karrenbergs Wandtafelwerk „Einführung in die Pflanzenornamentik“ (Bremen, Bösking) obenan. Auf 10 Tafeln von ansehnlicher Grösse werden zunächst leicht getönte Blätter, Knospen und Früchte vorgeführt, die sowohl als charakteristische Repräsentanten unserer heimischen Flora als auch des Pflanzenornaments der verschiednen Stile anzusehen sind. Durch 102 Figuren auf 14 mehrfarbigen Tafeln wird mittels des Blattes der Syringe gezeigt, wie ein bestimmtes Pflanzenmotiv zu verschiedenartigen Flächenornamenten verwertet werden kann. Gleichen Zweck verfolgen Werner mit seiner Sammlung „Die Verwertung der heimischen Flora nebst einem vorbereitenden Teil für den Freihandzeichenunterricht“ (Elbing, Selbstverlag) und Krause, „Das moderne Pflanzenornament für die Schule“ (Berlin, Spielmeyer). Auch Johanna Hipp vertritt denselben Standpunkt in dem sehr empfehlenswerten Werke „Der Zeichenunterricht für Mädchen“ (Strassburg, Büll). Schöntags „Pflanzenstudien“ (Amberg, Bachmann), die dieser Gruppe ebenfalls zuzuzählen sind, können wegen der vielen Fehler in den Zeichnungen nicht empfohlen werden. In dem aus zwei Teilen bestehenden Werke: „Das Pflanzenzeichnen in Schulen“ versichert Kuhlmann, den „Versuch einer neuen, naturgemässen Methode des Pflanzenzeichnens in der allgemeinen Schule auf dem Boden moderner Anschauungen der Kunst und der Pädagogik sowie der amtlichen Lehrpläne“ gemacht zu haben. Wir haben trotz des eifrigsten Stu-

diums in dem sonst an guten Ratschlägen für die Unterrichtspraxis reichen Werke nichts entdecken können, was zur Bezeichnung „neue Methode“ berechtigte. Wie hier das Auffassen und Wiedergeben der Pflanzenformen seitens der Schüler in Wort und Bild vorgeführt wird, wie ferner Vielseitigkeit im Unterricht durch Anwendung verschiedenartiger Techniken angestrebt werden muss, wie die Schüler zum Kombinieren gezeichneter Formen praktisch anzuleiten sind, alles das ist beherzigenswert und gut, doch neu ist es nicht.

Die Kunstformen, welche das niedere Tierreich in unendlicher Mannigfaltigkeit aufweist, wurden durch Haeckel in Jena an das Licht gezogen und über die Grenzen reiner Wissenschaftlichkeit hinaus der Kunst und dem Kunstgewerbe dienstbar gemacht. Das 5 Lieferungen umfassende Werk „Kunstformen der Natur“ (Leipzig, Bibliogr. Institut) steht bisher unerreicht da. Ebenso verspricht das „Handbuch der Anatomie der Tiere für Künstler“ (Leipzig, Dietrich), welches Dr. W. Ellenberger und Dr. Braun mit dem Maler Dittrich bearbeiten, eine ganz hervorragende Leistung zu werden.

Die Litteratur für das gebundene Zeichnen hat im Jahre 1900 nur eine ganz geringe Bereicherung erfahren. Das hervorragendste Werk unter den Novitäten dieses Jahres ist „Die darstellende Geometrie“ von Alberti (Stuttgart, Wittwer), ein Lehrmittel von eigner Anlage und genialer Durchführung. Eggers „Lehrbuch der darstellenden Geometrie“ (Leipzig, Seemann) erschien in 2., Kleibers „Katechismus der angewandten Perspektive (Leipzig, Weber) und das 6. Heft von Delabars „Anleitung zum Linearzeichnen“ (Freiburg, Herder) in 3. Auflage. Professor Heller bearbeitete die 8. Auflage von Smoliks „Elementen der darstellenden Geometrie“ (Leipzig, Freytag), und Spielmann unterzog sich der Umarbeitung von Mocniks „Geometrischer Formenlehre“ (ebenda), die in 18. Auflage auf den Büchermarkt gebracht wurde.

Die Auffassung, in den Werken der bildenden Kunst ein Volkserziehungsmittel zu erblicken, das zu einer edleren Gestaltung des Lebens beitragen kann, ist in der Gegenwart in immer weitere Kreise gedrungen, und von allen Seiten fordert man neben und mit einer Umgestaltung des Zeichenunterrichts, dass schon die Schule in das Verständnis hervorragender Werke der bildenden Kunst einführe. Am weitesten geht „Quisque“ in seinen Forderungen, der, wie er in Spemanns „Goldnem Buch der Kunst“ darlegt, statt des Zeichenunterrichts einen besonderen Kunstanschauungsunterricht wünscht. Auch Dr. E. Schwedeler-Meyer tritt in dem erwähnten Buche für einen solchen neben dem Zeichenunterrichte ein. „Mag man nun den Unterricht in den Schulen und Anstalten Kunst- oder Stillehre oder Kunstgeschichte nennen, solange er frei von historischem Ballast bleibt und stets direkt zum Auge spricht, wird er nicht durch anderes, und sei es auch durch den besten Zeichenunterricht zu ersetzen sein.“

Der „Verein preussischer, für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer“ hatte vor einigen Jahren ein Preisausschreiben über die Frage: „Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft?“ veranstaltet. Die drei besten Lösungen im Verein mit „Urteilen namhafter Männer der Wissenschaft und Technik über das Wesen und die Bedeutung des Zeichnens und des Schulzeichenunterrichts“ sind als Broschüre (Bochum, Hengstenberg) erschienen. Die hier niedergelegten nicht nur von Schulmännern, sondern auch von hervorragenden Persönlichkeiten aus verschiednen Berufsarten stammenden Urteile über das Zeichnen und den Zeichenunterricht, die gediegenen Untersuchungen über die Erziehung unserer Jugend zu intensiverem Sehen und ästhetischem Auffassen der Naturobjekte werden für alle Zeiten gutes Material zur Bearbeitung einschlägiger Fragen liefern. Da der Deutsche Lehrerverein als erste seiner Verbandsaufgaben „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“ gewählt hat, ist die Zahl der Aufsätze in pädagogischen Blättern, die sich mit der Kunst als Erziehungsmittel beschäftigen, schon jetzt eine bedeutende. Beachtenswert sind folgende Arbeiten: Hiemann: „Die Erziehung zum Genuss des Schönen durch die Schule“ (Leipziger Lehrerzeitung, Jahrg. 6, Nr. 37), Öhmichen: „Ästhetische Erziehung“ (ebenda, Jahrg. 7, Nr. 44), Schmarje: „Die Schule im Dienste der Kunstpflege“ (Pädag.

Blätter 1899, Nr. 45) u. a. Fischers bereits im Vorjahre erschienene Programmarbeit: „Das künstlerische Prinzip im Unterricht“ ist als besonderes Werk im Verlage von Bruno Gebel in Grosslichterfelde neu aufgelegt worden.

Einer der wichtigsten Punkte für kunstgeschichtliche Unterweisungen ist die Beschaffung guter Anschauungsmittel. In Jahrg. X der „Kreide“ hat Verf. das vorhandene Material zusammengestellt. Es hat seit jener Zeit keine bemerkenswerte Bereicherung erfahren. Die Erörterungen über den künstlerischen Wandschmuck unserer Schulen können hier ebenfalls berührt werden. In Frankreich hat der Unterrichtsminister einen Erlass an die Präfekten gerichtet, durch den angeordnet wird, dass die Schulräume mit künstlerisch ausgeführten Bildern hervorragender Männer Frankreichs und mit Bildern, die lediglich durch ihren Kunstwert hervorragen, geschmückt würden. Ferner berief der ungarische Unterrichtsminister J. Wlassics eine Anzahl Künstler und Pädagogen zu einer Konferenz, durch die angeordnet wurde, dass 20 geschichtliche, 12 geographische und ethnographische und 8 litterarische Darstellungen von ersten Meistern hergestellt, in Tausenden von Exemplaren vervielfältigt und an die Schulen verteilt würden. In Berlin hat sich ein aus Malern, Kunstschriftstellern, Lehrern u. s. w. bestehender Ausschuss gebildet, der die Beschaffung von künstlerischem Bilderschmuck für die Schulen in die Hand nehmen will. In Dresden hat die städtische Schulbehörde angeordnet, zunächst eine Schule mit künstlerischem Wandschmuck zu versehen.

Der viel angefeindete Breslauer Kunsthistoriker R. Muther hat seine im Göschenschen Verlage zu Leipzig erschienene „Geschichte der Malerei“ bis zum 5. Bändchen fortgesetzt. Er versucht in seiner bekannten unterhaltenden Weise die Kunstwerke der verschiedenen Epochen aus der jeweiligen Zeitströmung heraus zu erklären. Es versteht sich von selbst, dass alles eigentlich biographische und chronologische Material bei dem geringen Umfange des Werkes vor der Schilderung der massgebenden Faktoren zur Entwickelung der Kunst in den Hintergrund treten musste. Viele Fragen sind nur gestreift, vieles ist kaum angedeutet. Muther giebt keine alltäglichen und landläufigen Phrasen, sondern scharf ausgeprägte Charakteristiken. Das macht den Wert der Schrift aus. Ein echtes Volksbuch, von dem sich erwarten lässt, dass es viel zur Pflege des Kunstverständnisses in den breitesten Volksschichten beitragen wird, scheint Woermanns „Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker“ (Leipzig, Bibliogr. Institut) zu werden. Mit sicherem Urteile, das Woermann sich im Laufe der Jahre durch die tägliche Beschäftigung mit den Werken der Kunst erworben hat, und mit dem feinen Gefühl eines genialen Kunstforschers hebt er aus den schier zahllosen Einzelheiten, welche die Entwickelung der Kunst aufweist, das Charakteristische hervor und beschränkt dadurch zunächst den gewaltigen Stoff auf das unmittelbar Notwendige. Dabei ist sein Bestreben, „die Entwickelung des künstlerischen Geistes und der künstlerischen Formensprache der Menschheit zu verfolgen“. Ohne Voreingenommenheit und ohne Vorliebe für diese oder jene Epoche der Kunstentwickelung, mit strengster Objektivität, beurteilt er die jeweiligen Kuusterscheinungen mit der ihm eignen, schlichten und doch anziehenden Darstellungsweise. Dem Leser seine Meinung nicht aufdrängend, ihm vielmehr die vollste Freiheit für die eignen Beobachtungen lassend, weiss er überall den Ton anzuschlagen, der einem echten Volksbuche eigen sein muss. Zum nicht geringen Teile zieht auch der reiche illustrative Schmuck des Werkes an. 615 Textfiguren und 50 ganzseitige Blätter tragen zum Verständnis der Schilderungen der Kunstwerke bei.

Berlin. Th. Wunderlich.

Geometrischer Unterricht.

L. Mittenzwey (Schuldirektor), Geometrie für gehobene Volks- und Fortbildungsschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten. Ausgabe A. Für die Hand des Lehrers. 2. vollständig umgearbeitete Auflage. 280 S. Leipzig. 1898. Jul. Klinkhardt. Preis 3 Mk.

In einem Vorkursus werden die propädeutischen Elemente durch unmittelbare Anschauung gewonnen. Der eigentliche Lehrgang zerfällt in 3 Kurse. In-

halt. 1. Kursus: Betrachtung geometrischer Körper mit durchgehends gleicher Dicke. (Würfel, Säule und Walze). 2. Kursus: Fortsetzung (rhombische und rhomboidische, trapezische und trapezoidische und sechsseitige Säulen). Verjüngt zugehende Körper (Pyramide, Kegel, Kugel). 3. Kursus. Lehre von den Flächen (4-, 3-Eck, Kreis, Vieleck). Abgestumpfte Körper. — In der Stoffanordnung macht sich das Streben nach logischer Folgerichtigkeit und innerem Zusammenhange bemerkbar. Der Gang wendet sich allmählich vom Leichten zum Schwereren. Aus dem Würfel entsteht durch Verdoppelung die quadratische Säule, aus dieser durch senkrechte parallele Halbierung die rechteckige Säule und durch senkrechte diagonale Spaltung die dreiseitige Säule. Die Walze hingegen tritt unvermittelt auf. Ob nicht die regelmässige vielseitige Säule den Übergang zu ihr bilden könnte, mag unerörtert bleiben; jedenfalls aber müssen beide Körper in Zusammenhang gebracht und betrachtet werden. Wie die Körper mit durchgehends gleicher Dicke den verjüngten vorangehen, so wird folgerichtig wieder die Kugel durch Pyramiden, Oktaëder und Kegel vorbereitet. Ebenso löblich ist das Verfahren, die Flächen, Linien und Winkel in inniger Verbindung mit den Körpern zu behandeln. Man dürfte nur insofern Bedenken haben, als das Parallelogramm erst nach dem Dreieck und dem Kreis auftritt. Auch lässt sich nicht einsehen, warum die Kongruenz auf den dritten Kursus verschoben wird; schon ihrer propädeutischen Bedeutung wegen müsste sie vorrücken. Im 3. Kursus wird mit dem analytischen Gange der synthetische vertauscht. Auch dieser Wechsel in der Methode lässt sich nunmehr rechtfertigen, sowohl in Hinblick auf den Schüler als auf den Stoff. Während Kursus I—III das Notwendige enthält, bieten Ergänzungen in einem Anhange das für günstige Schulverhältnisse noch Wünschenswerte. Diese vorsichtige Abwägung und Sichtung des Stoffes verrät den praktischen Schulmann. — Das Lehrverfahren geht von der Anschauung zur Einsicht und Anwendung (Übung in Aufgaben) und zwar möglichst auf heuristischem Wege. Der praktische Beweis herrscht vor; dass weiterhin auch hier und da der mathematische auftritt und die technischen Ausdrücke angewandt werden, halte ich in entwickelten Volks- und Bürgerschulen für zulässig. Doch ist in anderer Beziehung auf einen Mangel hinzuweisen. Mittenzwey geht vom Modell aus und bevorzugt abstrakte Aufgaben. Richtiger und besser ist es, an konkrete Natur- und Kunstgegenstände anzuknüpfen und daraus erst das Modell zu abstrahieren. Vor allem müssen aber auch die Übungsbeispiele dem praktischen Leben entnommen sein, wenn die Geometrie Berechtigung und Zweck in den Volksschulen haben soll. Diese Mängel kann der umsichtige Lehrer leicht ergänzen, und dann ist das Buch seiner besonderen Vorzüge wegen warm zu empfehlen.

Leidenfrost †, Th. (Dr. phil. Oberschulrat a. D.), Raumlehre für 7- bis 8klassige Volksschulen, sowie für Mittelschulen. 1. Heft: Raumlehre für das 6. Schuljahr. 149 S. Weimar, Herm. Böhlaus Nachfolger, 1899. 2,40 Mk.

Inhalt: A. Allseitige Betrachtung einfacher Körper (Würfel, quadratische Säule. Tetraëder, ägyptische Pyramide, gerade Säulen und Pyramiden im allg.) B. Zusammenstellung und Ergänzung der bisher gewonnenen Eigenschaften ebener Gebilde und ihrer Konstruktionen (gerade Linie und Kreislinie, die ebenen Winkel, Dreiecke, Vierecke, Vielecke, regelmässige Figuren als Sehnenvielecke). — Das Buch ist für die Hand des Lehrers geschrieben; zahlreich eingestreute methodische Bemerkungen machen es zu einer praktischen Anweisung. Wie Mittenzwey nimmt der Verfasser nach Zizmanns Vorbild die geometrischen Körper zum Ausgangspunkte. Aber der innere Zusammenhang, der die Anschauung stützt und die Einsicht fördert, ist hier nicht in dem Grade gewahrt als dort. Das Tetraëder gleich nach der quadratischen Säule und vor der vierseitigen Pyramide zu nehmen, halte ich für bedenklich. Auch wird der analytische Gang zu bald aufgegeben; schon im ersten Kursus geht es im synthetischen Aufbau von den Linien zu Winkeln und Flächen. Hierzu ist weder ein innerer Grund noch äussere Notwendigkeit vorhanden; wohl aber sprechen psychologische Forderungen dagegen. Man bekommt überhaupt den Eindruck, als ob der Verfasser weniger für Volksschulen als für höhere Unterrichtsanstalten geschrieben hätte. Für die Volksschule, die höchstens zwei Stunden in der Woche zur Verfügung hat, ist die auf das 6. Jahr berechnete Stoffmasse viel zu gross. Die allseitige Betrachtung und Berechnung des Würfels und der senkrechten Säulen bietet für diese Zeit hinreichenden Stoff. Allerdings sieht der Ver-

fasser auf dieser Stufe von den verhältnismässig leichten Flächen- und Körperberechnungen ab. Aber statt dessen Flächenverwandlungen und weitgehende Ausführungen über die gerade Linie, die Symmetrie u. s. w. zu geben, ist nicht nur an sich ein zweifelhafter Ersatz sondern auch für die Volksschulen zu schwerer, unnötiger Ballast. Auch ist die durchgehends wissenschaftliche Beweisführung in der Volksschule nicht am Platze. Anderseits fällt mir der auf die Spitze getriebene Wortrealismus auf. So werden beispielsweise sämtliche 12 Kanten des Würfels besprochen und besonders benannt als die vordere obere, die vordere untere, die vordere linke, die vordere rechte, die hintere obere u. s. w. u. s. w. —, desgleichen die Ecken und Flächen. Welchen Wert haben solche Sprachübungen für die Geometrie? Da wäre doch die Zeit besser mit Anschauen, Messen, Schätzen, Vergleichen, Decken, Berechnen, Darstellen u. s. w. angewandt. Auch sind die Erklärungen nicht durchweg korrekt. So wird gleich im Eingange der mathematische Begriff senkrecht, bez. wagerecht mit den physikalischen und astronomischen Begriffen lotrecht, perpendikulär, vertikal, bez. wagerecht, wasserrecht, horizontal vermengt. Nachdem der Verfasser im vorigen Sommer gestorben ist, dürfte die Fortsetzung des Werkes fraglich sein. Einen grossen Verlust für die Volksschule würde dies nicht bedeuten, da es an Ersatz nicht mangelt.

J. H. Wolf (Seminarlehrer), Raumlehre für Volks- und Mittelschulen, sowie für Präparandenanstalten. Ausgabe A für Lehrer. 96 S. Brosch. 1,50 Mk. Ausgabe B für Schüler. 72 S. Preis 80 Pf. Braunschweig und Leipzig, Wollermann. 1899.

Nach einer kurzen analytischen Entwickelung der geometrischen Elementarbegriffe werden auf synthetischem Wege Linie, Winkel, Fläche und Körper behandelt. Wenn ich mich mit dieser Anordnung des Stoffes auch nicht befreunden kann, so hat doch im übrigen, die Unterrichtsweise des Verfassers meinen vollen Beifall. Sein Ziel, die wichtigsten Raumgrössen kennen, darstellen, ausmessen und berechnen zu lassen, wird erreicht: 1. durch eine vorzügliche Auswahl des Stoffes, die sowohl die Bedürfnisse des Lebens als auch die Fassungskraft der Schüler berücksichtigt; 2. durch eine Behandlung nach den 5 formalen Stufen, die sich fraglos für den geometrischen Unterricht vorzüglich eignet. Die Absicht, auf heuristischem Wege die Kinder zum Nachdenken und zur Selbstbethätigung anzuregen, tritt bei jeder methodischen Einheit hervor und wird durch Anknüpfung an konkrete, praktische Fälle in geschickter Weise bethätigt. Die Beweise stützen sich ausschliesslich auf Anschauen, Messen, Vergleichen, Decken. Meines Erachtens ist es nicht ohne Vorteil, wenn auch in der Volksschule leichtere Fälle wissenschaftlich bewiesen werden. Doch mag das jeder Lehrer den gegebenen Umständen entsprechend mit sich selbst ausmachen; die Mittelschule und Präparandenanstalt aber kann auf dieses Verfahren nicht völlig verzichten. — Das Schülerheft enthält nur die Unterrichtsergebnisse und die Anwendungsaufgaben. Das genügt vollständig, wenn ein Lehrer wie Wolf, die Resultate herausarbeitet. Beide Lehrmittel empfehle ich weiteren Kreisen der Beachtung. (Schluss folgt.)

Gotha. K. O. Beetz.

Litterarische Notizen.

Ende Mai trat das „Reisebuch des Deutschen Lehrervereins" seine 11. Wanderung an. Die neue Ausgabe erweist sich, was ja eigentlich selbstverständlich ist, als eine vielfach verbesserte und erweiterte Folge ihrer Vorgängerin. Das Büchlein ist bekanntlich nur von Jul. Klinkhardt in Berlin (W. Köthenerstr. 24) gegen Einsendung des Betrages (50 Pf.) und der Mitgliedskarte zu beziehen.

Band 9 und 10 der Seyffarthschen Pestalozzi-Ausgabe enthalten die pädagogischen Schriften von 1801 bis 1819. Es finden sich in diesen beiden Bänden verschiedene Punkte, in denen der Herausgeber der D. Sch. mit Herrn Dr. Seyffarth nicht einverstanden ist. Doch sind sie meist nicht von wesentlicher Bedeutung. Widersprechen muss man jedoch der auf S. 5 des 9. Bandes stehenden Behauptung, P. sei „der Erfinder des Massenunterrichts, der Lautiermethode, der Rechenmaschine

und der Schiefertafel.“ Ich halte diese Behauptung in keinem der vier Punkte für zutreffend. Schiefertafeln wurden bereits viel früher gebraucht.*) Die S. 113 empfohlene Veranschaulichung beim Rechenunterricht kann keinesfalls als „der Anfang unserer Rechenmaschinen bezeichnet werden. Ob Pestalozzi wirklich das Lautieren empfiehlt, scheint mir zweifelhaft; in keinem Falle aber ist er „der Erfinder der Lautiermethode“, was schon die Namen anerkannter Vertreter dieser Lehrweise: Ickelsamer, Fabritius, Jordan, Fuchssperger aus dem 16. und Schindler, F. X. Hofmann, Zeidler, Ventzke und Hecker aus dem 18. Jahrh. bezeugen. Ebensowenig ist der Gedanke des „Massenunterrichts“ zum ersten Mal von Pestalozzi ausgesprochen worden. Eher wäre hier v. Felbiger zu nennen, bei dem man nicht bloss die dringende Empfehlung des „Zusammenunterrichtens“, sondern sogar genaue Anweisungen zur Durchführung desselben findet.

Von unserm Mitarbeiter, H. Grosse in Halle a. S., erscheint in einigen Wochen im Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig eine grössere, ungefähr 12 Bogen umfassende Quellenschrift unter dem Titel: „Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwickelung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit.“ Jene bis jetzt über Gebühr vernachlässigten historischen Rechenbücher werden in charakteristischen Proben vorgeführt, zeitgeschichtlich verständlich gemacht und pädagogisch gewertet. Eine Entwickelungsgeschichte des rechenunterrichtlichen Sachprinzips, sowie der Idee vom ethischen Wert des Rechenunterrichts schliesst sich an.

Das weit über Gebühr gerühmte Machwerk eines versedrechselnden Dilettanten: „Martin Gasreck. Funfzig Jahre Lehrerleben“, hat endlich im „Schulblatt f. d. Prov. Sachsen“ (Nr. 22) aus der Feder Fritz Webers die verdiente Würdigung erfahren.

In 100. Auflage erschien ein weit verbreitetes Schulbuch: „Ferdinand Heuers Rechenbuch für ein- bis dreiklassige Schulen“ (Hannover, Carl Meyer). Die neueren Auflagen wurden von K. H. L. Magnus, Seminarlehrer in Wunstorf, bearbeitet.

Polacks Festschrift: „Zweihundert Jahre preussisches Königtum“ brachte den preussischen Lehrerwitwen und Waisen rund 43500 Mk. Davon fielen der Rheinischen Pestalozzistiftung 36200 Mk. zu.

Einem Berichte Prof. Dr. Kehrbachs über den Stand der von ihm mit Reichsunterstützung herausgegebenen „Monumenta Germaniae Paedagogica“ entnehmen wir das Folgende: In der ersten Reihe der Arbeiten, in welche die Monumenta gegliedert sind, in den Schulordnungen, liegt von den badischen Schulordnungen, bearbeitet von Archivar Dr. Brunner in Karlsruhe, der 1. Band druckfertig vor. Eine kritische Ausgabe der hessischen Schulordnungen giebt Pfarrer Diehl in Hirschhorn heraus. Vorbereitet werden Ausgaben von Schulordnungen aus Mecklenburg, Anhalt, Sachsen und andern Gebieten. Für die zweite Abteilung der Monumenta-Schriften, die Schulbücher-Sammlung, hat Pastor prim. Ferdinand Cohrs die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion zusammengestellt. Die Gesamtausgabe ist auf 4 Bände berechnet. Zwei davon liegen vor. Von den vielen Funden Cohrs' ist einer hervorzuheben. Es handelt sich um eine biblische Geschichte zum Unterricht von einem Alter, wie man sie bisher nicht kannte. Die Geschichte des erdkundlichen Unterrichts hat Prof. Votsch in Magdeburg, eine Ausgabe der ältesten deutschen Grammatiken hat Prof. Reifferscheidt in Greifswald in Angriff genommen. Von den Arbeiten in der dritten Abteilung der Monumenta, den „Miscellaneen“, kommt an erster Stelle die Pestalozzi-Bibliographie des Schulrats Israel in Blasewitz inbetracht. Sie unterscheidet sich von vielen Arbeiten derselben Gattung dadurch, dass Israel jedem Schrifttitel eine Inhaltsangabe angefügt hat. Prof. Kwacsala in Dorpat ist mit Untersuchungen über die Mitarbeiter des Comenius beschäftigt. Fast druckfertig liegt ein Werk über die Geschichte der Erziehung der Prinzen und Prinzessinnen aus dem Hause Hohenzollern vor. Vorbereitet wird eine Darstellung der Geschichte der Prinzenerziehung am Hofe zu Weimar. Direktor Dr. Liermann in Frankfurt a. M. ist mit der Abfassung einer Schulgeschichte von Frankfurt beschäftigt.

*) Schiefertäfelchen, petrae, werden, wenn auch vereinzelt, schon seit dem Anfange des 15. Jahrh. erwähnt (vgl. J. Müller, Quellenschriften u. s. w., Gotha, Thienemann, S. 346).

Eingegangene Schriften.

Der Herausgeber verpflichtet sich, alle eingegangenen Schriften, sofern sie nicht schon an anderer Stelle der Zeitschrift angezeigt worden sind, hier aufzuführen, nicht aber auch, ihnen allen eine Besprechung zu widmen.

Dr. H. Schröder, Periculum in mora. Weiteres zur Oberlehrerfrage. 2. Aufl. 51 S. Schalke i. W., Kannengiesser, 1901. Pr. 80 Pf.

Pädag. Abhandlungen. 40: Lamprecht, Der Unterricht in der Naturgeschichte. Pr. 40 Pf. — 58: Kapp, Bildende Kunst und Schule. Pr. 50 Pf. — Pädag. Abhandlungen. Neue Folge. VI, 2: Dr. P. Meyer, Über Nachhilfe von Schüler. Pr. 40 Pf. — VI, 3: Roters, Die Belohnung im Dienste der Erziehung. Pr. 40 Pf. Bielefeld, A. Helmich.

Wyss, Theologie und Ethik. 2. Aufl. 88 S. Leipzig, Pichlers Witwe u. Sohn, 1901. Pr. 1 Mk.

Habermas und Passarge, Ehre sei Gott in der Höhe! Morgen- und Abendandachten. 447 u. 21 S. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer, 1901. Pr. 3,50 Mk.

Rusch, Lehrbuch der Geographie für österr. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. I. 320 S. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1901. Pr. geb. 3,50 K.

Wagner und Griebl, Wie ich mein Einmaleins lerne. 8 S. München, Oldenbourg, 1901. Pr. 6 Pf.

Büttner, Die Dezimalbruchrechnung im Lehrgange des Volksschulrechnens. 2. Aufl. 32 S. Leipzig, Hirt u. Sohn, 1901. Pr. 30 Pf.

Büttner und Kirchhoff, Rechenbuch für 7- und 8klassige Schulen. Heft 1—4. Leipzig, Hirt u. Sohn, 1901. Pr. 15, 15, 25, 25 Pf.

Scharf und Haese, Geschäftsformulare für den Unterricht in gewerbl. Fortbildungsschulen. Magdeburg, Creutz, 1901. Pr. 80 Pf.

Dr. Wegener, Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preussen. 20 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. 60 Pf.

Eine scharfe Kritik der preussischen „Mittelschule“, die nach des Verfassers Ansicht „mit unzureichenden Lehrkräften überstiegene Ziele verfolgt, die Entwickelung der kulturell so wichtigen Realschulen hemmt, den beteiligten Bürgerkreisen eine ungründliche Bildung bietet und die Volksschulen zu Armenanstalten herabdrückt“. Ein ausgedehntes statistisches Material wird zur Illustration dieser Missstände angeführt. Der Verf. tritt nicht für Abschaffung der Mittelschule ein, wünscht aber ihre scharfe Abgrenzung von der Realschule und, wo irgend möglich, ihren Aufbau auf der Volksschule.

Dr. Zinck, Isaak Iselin als Pädagog. 152 S. Leipzig-Reudnitz, Selbstverlag, 1900. Pr. 2 Mk.

Volkslatein. Lat. Übungsbuch für Erwachsene. 41 S. u. 3 Tabellen. Leipzig, Teubner. Pr. 80 Pf.

Das Schriftchen ist aus dem Lateinkurse hervorgegangen, der im Winter 1900/01 zum ersten Mal unter die volkstümlichen Kurse Berliner Universitätslehrer aufgenommen wurde. Voran geht ein Vortrag Prof. Diels über die Bedeutung des Latein für unser Volk und unsere Zeit. Das Übungsbuch enthält

10 Stücke, von denen immer 2 denselben gram. Stoff behandeln. Dieser umfasst die gesamte regelmässige Formenlehre und die Anfänge der Syntax. Wörterverzeichnis und Tabellen folgen.

Barnstorff, Der englische Anfangsunterricht. 20 S. Flensburg, Westphalen, 1901. Pr. 40 Pf.

Wiedermann und Krämer, 84 volkstüml. Spiellieder. 64 S. Essen, Baedeker, 1901. Pr. 60 Pf.

Meyers Volksbücher. Nr. 1251—1270: Stifter, Bergkristall. Brigitta. — Pu-schung-ling. Chinesische Novellen. — Brehm, Die Elefanten. — Gogol, Der Revisor. — Braga, Dorfgeschichten. — Ruppius, Das Vermächtnis des Pedlars. — H. Meyer, Das deutsche Volkstum. — Habberton, Anderer Leute Kinder. — Ferrari, Medizin für ein krankes Mädchen. Lustspiel. — M. W. Meyer, Kometen und Meteore.

Aus Natur und Gesellschaft. 17: Dr. Graetz, Das Licht und die Farben. 150 S. — 24: Dr. Scheiner, Der Bau des Weltalls. 141 S. — 25: Dr. Biernacki, Die moderne Heilwissenschaft. 129 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. geb. je 1,25 Mk.

Dr. L. Goldschmidt, Kantkritik oder Kantstudium? 218 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 5 Mk.

Dr. Fleischmann, Die Descendenztheorie. 274 S. Leipzig, Georgi, 1901. Pr. 6 Mk.

Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation. 1. Lieferung, S. 1—64. Heidelberg, Winter. Pr. 1,20 Mk. (i. g. 10 Lief.).

Grosse, Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 100 S. Langensalza, H. Beyer u. S., 1899. Pr. 1,30 Mk.

Rasche, Die Frage in ihrer Bedeutung für einen geistbildenden Unterricht. Leipzig u. Frankfurt, Kesselring, 1900. Pr. 60 Pf.

Was der Verf. bietet, ward schon oft gesprochen — doch vielleicht „spricht man's nie zu oft". L.

Thiel, Maria in der deutschen Mutterschule. Briefe über Töchtererziehung. 34 S. Elberfeld, Baedeker, 1901. Pr. 50 Pf.

Dr. Altenburg, Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. 312 S. Berlin, Reuther u. Reichard, 1901. Pr. 2,60 Mk.

Viëtor, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? 3. Aufl. 30 S. Marburg, Elwert, 1901. Pr. 60 Pf.

Buss, Des Lesebuches Baumeister. Festspiel. Frankfurt a. M., Kesselring. Pr. 20 Pf., 20 Stück 2 Mk.

Fick, Elementarbuch für den geschichtl. Unterricht. 4. Aufl. 146 S. Nürnberg, Korn, 1901. Pr. geb. 80 Pf.

Lang, Neue Heimatkunde von Nürnberg. 2 Bändchen. 48 u. 64 S. Nürnberg, Korn, 1899 u. 1900. Pr. je 30 Pf.

Fuss, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. 2. Aufl. 3 Kurse. Nürnberg, Korn, 1901. Pr. 60, 80, 120 Pf.

Mayer, Veranschaulichung sämtl. Rechenoperationen im Zahlenraume von 1—15. Donauwörth, Auer, 1901.

Meyer, Aufg. für den Unterricht in der Buchführung. 2. Aufl. 24 S. Nürnberg, Korn, 1901. Pr. 25 Pf.

Obst, Wie kann die Schule die Bestrebungen der Tierschutzvereine fördern? 20 S. Bielefeld, Helmich.

Durch allen Unterricht, durch praktischen Tierschutz, durch die Schülerbibliothek, durch Gründung von Vereinen jugendlicher Tierschützer, durch Verbreitung des Berliner Tierschutzkalenders. L.

Mohaupt, Allerlei Hobelspäne aus meiner Werkstatt. II. Bd. 198 S. Böhm.-Leipa, Künstner, 1901. Pr. 2 Mk.

Bechtle, Französ. Sprachschule für die Unterstufe. 240 S. Stuttgart, Neff, 1901. Pr. geb. 2,40 Mk.

Knoche, Rechenbuch. Arnsberg, Stahl, 1901.

Samml. praktischer Beispiele für gewerbl. und landwirtschaftl. Buchführung. 2 Heftchen. Landshut, Attenkofer, 1899. Pr. je 20 Pf.

Einschreibbuch für gewerbl. Buchführung. Pr. 20 Pf. — Stoll, Heft für landwirtschaftl. Buchführung. 3. Aufl. Landshut, Attenkofer.

Löhr, Der Geschäftsaufsatz für Fortbildungsschulen. 51 S. Arnsberg, Stahl, 1900. Pr. 40 Pf.

Koch, Neuer Lehrgang der gewerbl. Buchführung. 24 S. Arnsberg, Stahl, 1900. Pr. 30 Pf,

Nitzsche, Formular- und Musterheft für den Unterr. im Geschäftsaufsatz. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. Pr. 1,30 Mk.

Obst, Die Erziehung zur Wahrheitsliebe und Bekämpfung der Lüge durch die Volksschule. 21 S. Bielefeld, Helmich.

Für Lehramtskandidaten, die das Thema als Prüfungsarbeit bekommen haben, zu empfehlen. L.

Nitzschke, Öffentliche Schulprüfungen oder nicht? 39 S. Bielefeld, Helmich. Pr. 75 Pf.

„Fort mit den öffentlichen Schulprüfungen, fort mit diesem mittelalterlichen Zopfe!" Das ist das ceterum censeo des Verf., das sich bei ihm auf ein genaues Studium der einschlägigen Litteratur und allseitige Beleuchtung des Gegenstandes gründet. L.

Schreiber, Beiträge zur Theorie und Praxis des gesamten Elementarunterrichts. 84 S. Altenburg, Pierer, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Tecklenburg, Deutsche Geschichte für evangel. Schulen. Ausg. für Lehrer, Pr. geb. 90 Pf. Ausg. für Schüler, Pr. 50 Pf. Hannover u. Berlin, Carl Meyer, 1901.

Zondervan, Allgem. Kartenkunde. 210 S. Leipzig, Teubner, 1901.

Harries und Andermann, Übungsbeispiele zur Satz- und Interpunktionslehre. 67 S. Hannover u. Berlin, Carl Meyer, 1901. Pr. kart. 60 Pf.

Adler-Bücherhalter. Zu beziehen von der Kommandit Gesellschaft Müller u. Ko. Nachf. (Schröder u. Hartig) in Frankfurt a. M. Pr. 50 Pf.

Auf den Schultisch festzuschrauben, ermöglicht eine aufrechte Stellung des Buches, in dem der Schüler liest, verhindert also ein Vorbeugen und Seitwärtsneigen des Oberkörpers. Praktisch und billig.

Dr. **Lüddecke** und Dr. **Haack**, Deutscher Schulatlas. 3. Aufl. Gotha, Perthes. Pr. geb. 3 Mk.

Dr. **Lutz**, Kurze Anleitung zum Sammeln und Bestimmen der Pflanzen. 31 S. Ravensburg, Maier. Pr. 50 Pf.

Prof. Dr. J. W. O. **Richter**, Hans Holbein d. J. Eine altdeutsche Künstlergeschichte. 357 S., mit 6 Bildern. Berlin, A. Schall. Pr. 4 Mk., geb. 5 Mk.

Bach, Die ersten Schulwochen. Beiträge zur Theorie und Praxis der ersten Lehrthätigkeit in der Grundklasse der Volksschule. Minden i. W., Marowsky. Pr. 80 Pf.

Ein recht verständiges Schriftchen, das, ohne Neues und Eignes zu bieten, allen Anfängern im Lehramte der Grundklasse, denen die grösseren Werke von Kehr-Schlimbach, Wiedemann, Klauwell, Rein-Pickel-Scheller u. a. nicht zur Hand sind, empfohlen werden kann. Nicht einverstanden ist Ref. mit der Verwerfung des Anschauungsunterrichts und der Anschauungsbilder. L.

Torger, Die Erziehung zum Patriotismus durch die Schule. 2. Aufl. Wiesbaden, Behrend, 1898. 32 S. Pr. 40 Pf.

Die Schule erzieht zum Patriotismus durch die Persönlichkeit des Lehrers, durch den Unterricht, durch gute patriotische Lektüre und Aufführung geeigneter geschichtlicher Dramen, durch die Feier nationaler Erinnerungstage. Dies in geschickter Weise und mit Wärme weiter ausgeführt. L.

Klara Muche, Was hat eine Mutter ihrer erwachsenen Tochter zu sagen? Belehrung über das Geschlechtsleben nach seiner physischen und ethischen Seite. 115 S. Leipzig, Grieben, 1900. Pr. 1 Mk.

Zu loben ist sowohl die Absicht der Verfasserin, wie auch der Ernst und die Würde, mit der sie ihren heiklen Gegenstand behandelt. Vorurteilsfreien Müttern als verständiger Ratgeber empfohlen. L.

Graetz, Der kl. Katechismus erklärt auf Grund des für Schlesien amtl. festgesetzten Lernstoffes. I. Erstes Hauptstück, a) Mittelstufe. 78 S. Breslau, Dülfer, 1901. Pr. 1 Mk.

Harms, Der Schulatlas, die Schulwandkarte und der geograph. Unterricht. 2. Aufl. 84 S. Braunschweig u. Leipzig, Wollermann, 1901. Pr. 80 Pf.

Dr. **Bayberger** und **Förderreuther**, Übungen und Regeln zur deutschen Sprachlehre. Für Mittelschulen. I. 3. Aufl. 143 S. München, Kellerer, 1901. Pr. 1,70 Mk.

Nachrichten über das Herzogl. Lehrerseminar zu Braunschweig. Ostern 1901. 1. F. A. Junker in seinen Beziehungen zu A. H. Niemeyer u. a. Von Oberlehrer Bosse. 2. Schulnachrichten.

Siemon und Wunschmann, Leitfaden für den physik. und chem. Unterricht an höh. Mädchenschulen. 309 S. Breslau, F. Hirt, 1900. Pr. 3 Mk.

Pünjer und Heine, Lehr- und Lernbuch der französ. Sprache für Handelsschulen. 254 S. Hannover u. Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 2,25 Mk.

Göbelbecker, Das rechenunterrichtl. Sachprinzip in seiner historischen Entwickelung dargestellt und beleuchtet. 92 S. Wiesbaden, Nemnich, 1901. Pr. 2,50 Mk.

Dr. Altschul, Nutzen und Nachteile der Körperübungen. 76 S. Hamburg u. Leipzig, L. Voss, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Schröder, Lehrplan für den Geschichtsunterricht. 29 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 40 Pf.

Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. 37 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 40 Pf.

Schneider, Leben und Treiben an Bord S. M. Seekadetten- und Schiffsjungenschulschiffe. 219 S., mit 1 Porträt des Prinzen Adalbert, 147 Bildern und 1 Segel- und Takelriss. München, J. F. Lehmann, 1901. Pr. geb. 4 Mk.

Empfehlenswert besonders für junge Leute, die den Dienst bei der Kriegsmarine ergreifen wollen. Ein Anhang enthält ausführliche Angaben für diese Laufbahn.

Otto, Lehrplan für gewerbl. Fortbildungsschulen. 31 S. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. Pr. 60 Pf.

Janke, Pädagogische Schnitzel und Späne. 108 S. Hannover, Meyer, 1900. Pr. 1 Mk.

Aphorismen über Religion und Sittlichkeit, Streben und Schaffen, Schule und Leben u. s. w., die alle den unverwüstlichen Idealismus des Verfassers, seine ehrenwerte Gesinnung, seine Begeisterung für den Lehrerberuf, sein offenes Auge für die Schäden im öffentlichen Leben und in unserm Stande, aber doch kein Denken verraten, das sich wesentlich über das Durchschnittsdenken der Allgemeinheit erhöbe. L.

Lehmann-Hohenberg, Universitätsreform! Einheitlicher Aufbau des gesamten Staats- und Gesellschaftslebens auf der Naturerkenntnis der Gegenwart. 2. Aufl. Kiel u. Leipzig, Lipsius u. Tischer, 1900. Pr. 1 Mk.

Schöne, gesunde, heilbringende Gedanken, deren Verbreitung dringend zu wünschen ist. L.

Prof. Dr. v. Holzinger, Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart. Rektoratsrede. 32 S. Prag, Calve (Josef Koch), 1900.

Von dem konservativen Standpunkt, dass „keine triftige Veranlassung zu grundstürzenden Reformen“ vorliegt, behandelt der Verf. die Seminarfrage, die Technikerfrage, das Frauenstudium und die Hochschulkurse. — Audiatur et altera pars! L.

O. Müller, Die beiden Katechismen Martin Luthers im Zusammenhang. 92 S. Gotha, Thienemann, 1900. Pr. 80 Pf.

Dr. Lutz, Unsere Haustiere. 12 Wandtafeln für den Anschauungsunterricht. Stuttgart, Lutz. Pr. einer Tafel 3 Mk.

Dr. Schieler, Giordano Bruno. 64 S. Frankfurt a. M., 1901. Pr. 75 Pf.

Bibl. Lesebuch für evangelische Schulen. Amtl. Ausg. 824 S. Stuttgart, Priv. Württemberg. Bibelanstalt, 1901.

Martin, Die Psalmen Davids. Kurze Erklärung von 54 Psalmen. 3. Aufl. 136 S. Bunzlau, Kreuschmer, 1901. Pr. 2 Mk.

Heimatkunde für das Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz. I. Allgemeines. 135 S. Görlitz, Hoffmann u. Reiber, 1901.

Dr. Smolle, Grundz. der deutschen Litteraturgeschichte. 151 S. Wien, Braumüller, 1901. Pr. 1,80 Mk.

Henr. Goldschmidt, Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt? (Gegen K. O. Beetz.) 40 S. Wiesbaden, Behrend, 1901. Pr. 60 Pf.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Ziele der hochschulpädagogischen Bewegung.

*Von Dr. **Hans Schmidkunz** in Berlin-Halensee.*

Denken wir uns einmal in eine Lage unsers Geisteslebens hinein, die von der heutigen in einem Punkt wesentlich verschieden wäre. Wir setzen den Fall, dass die Pädagogik als eine wissenschaftliche Theorie und als eine künstlerische Praxis wie heute existiere, nur in einer Verteilung, der heutigen gerade entgegengesetzt. Es gäbe ein Elementarschulwesen, dem jetzigen äusserlich ganz gleich, nur aber durchdrungen von dem Grundsatz, dass die Lehrgegenstände, die dort übermittelt werden, bei ihrer Beschränktheit, Schlichtheit und Entferntheit von wissenschaftlichen Anforderungen, sowie bei dem ebenfalls noch wenig entwickelten, simplen Geisteszustand der Kinder sich am besten ohne weiteres übermitteln liessen, dass es dazu keiner eignen Lehr- oder gar Erziehungskunst und noch weniger eines systematisch ausgebauten theoretischen Bewusstseins von einer solchen Kunst bedürfe. Die Lehrer würden dann nicht wie jetzt auf Seminaren vorgebildet, sondern aus denen gewählt, die sich recht tief mit den Lehrgegenständen vertraut gemacht und womöglich ein oder mehrere Jahrezehnte lang unentgeltlich die jungen Köpfe nach eignem Gutdünken bearbeitet haben; Gedanken an sogenannte Methoden seien verpönt; eine geschichtliche Erforschung und Darstellung dieses Schulwesens gäbe es nur bruchstückweise und eine seines Unterrichts- und Erziehungswesens nun schon gar nicht; und statt der heute so üppigen Litteratur über Theorie und Praxis der Elementarpädagogik gäbe es nichts dergleichen, sondern nur eine ausgedehnte Schriftstellerei der Lehrer (die sich dann aber keineswegs so nennen lassen möchten) über die von ihnen vertretenen Gegenstände als solche.

Weiter in unserer Phantasie! Auf die Elementarschulen bauen sich die Gymnasien und die ihnen verwandten Lehranstalten auf. Hier

geht es schon in einem andern Tone. Lehrerseminare, Methodik u. s. w. giebt es da bereits in einem beträchtlichen Masse — alles auf Grund dessen, dass es sich nunmehr um gelehrte Schulen handelt und um wissenschaftliche oder der Wissenschaft nahestehende Lehrgegenstände, die also keineswegs so ohne weiteres in die Köpfe hineinzubringen sind, zumal da es sich um bereits ziemlich entwickelte Köpfe handelt. Also gegenüber dem Fehlen jeglicher systematisch bewusster Elementarpädagogik eine wenigstens mässig ausgebaute Gymnasialpädagogik.

Dann aber die Hochschulen! Hier heisst es: „Weil wir es nicht mehr bloss mit verhältnismässig einfachen Schulfächern, sondern mit den so mannigfach komplizierten, anspruchsvollen Wissenschaften, und zwar nur eben als Wissenschaften, zu thun haben; weil wir ferner reifere Menschen vor uns haben, denen wir uns nach dem ganzen Reichtum ihrer Entwickeltheit anpassen müssen: deswegen dürfen wir die Übermittelung des Wissensstoffes sich nicht so von selber machen lassen wie bei Schulfächern und bei Kindern, sondern müssen diese Übermittelung zum Gegenstand einer ebenso mannigfach komplizierten und anspruchsvollen Wissenschaft, einer ebenso reifen und entwickelten Kunst machen, wie unsere Wissenschaften und unsere Zöglinge es sonst sind. Wir können nur die kunstvollsten Methoden brauchen und nur solche Lehrer anstellen, die einen mehrjährigen Lehr- und Übungsgang in einem eigens zu ihrer Vorbildung eingerichteten Seminar durchgemacht haben; wir verfügen im Gegensatz zu den Elementarschulen, die das alles nicht brauchen und im Verhältnis zu uns eigentlich gar keine Schulen sind, über eine reiche Litteratur zur Geschichte und Theorie unsers Schul-, Unterrichts- und Erziehungswesens u. s. w., u. s. w.“

Nun denke man sich, in einer derart phantastisch konstruierten Welt trete auf einmal jemand auf, der gar sehr billigte, was es darin an positiven pädagogischen Leistungen giebt, jedoch das Verlangen stellte, sie dort zu ergänzen, wo sie fehlen. Er würde sagen: „Dass für unsere Jugend auf den höchsten Bildungsstufen durch eine theoretisch und praktisch hochstehende Pädagogik gesorgt wird, ist aller Ehren wert; allein nach diesem ehrenwerten Muster muss nun auch für die Jugend auf den unteren Bildungsstufen gesorgt, müssen auch ihre Lehrer in Seminaren vorgebildet, muss eine Theorie und Geschichte des unteren Schul-, Unterrichts- und Erziehungswesens ausgebaut werden u. s. w. Wir bedürfen, kurz gesagt, einer Elementarpädagogik; und weil sie so dringlich, jedoch trotz vieler vereinzelter Anläufe noch

nicht vorhanden ist, deshalb wollen wir sie jetzt schaffen und wollen zu diesem schwierigen Werk alle daran zu interessierenden Kräfte zu gemeinsamem Wirken zusammenfassen."

Wer in jener Phantasiewelt so spräche, müsste sich auf sehr vieles gefasst machen. Zwar vielseitige Zustimmung würde er jedenfalls finden, schon weil ein so unvollkommener Zustand der Pädagogik eine weite, wenngleich vielleicht nicht klar bewusste Unzufriedenheit im Gefolge hätte. Im übrigen aber würde er alles das zu hören bekommen, was jeglichem Reformrufer zu hören beschieden ist. Und speziell in diesem Fall würde es ganz besonders heissen: „Die so einfachen Verhältnisse der elementaren Lehrstoffe und der jugendlichen Seelen tragen die Kunst der Übermittelung bereits in sich, und es hiesse, die Jugendbildung ihrer Freiheit berauben, wollte man da systematisch eingreifen. Gar erst der Vorschlag, Kinderlehrer noch eigens auf Seminaren heranzuzüchten, ist doch der ausgefallenste Einfall, der je einem unzufriedenen Kopf kommen konnte." So würden die Gegner des Neuen reden. Und die übrigen würden sprechen: „Wir wissen aus deinen Andeutungen noch immer nicht recht, was du denn eigentlich verlangst; sag uns scharf, was du willst, was deine Ziele sind." —

Genug an dieser Phantasierung einer Welt, die nicht existiert! Wir müssen sie gerade umdrehen, um in die Wirklichkeit zurückzukehren, in die heutige Bildungswelt, in der die Pädagogik gerade entgegengesetzt verteilt ist und ihr thatsächlicher Zustand mit Gründen verteidigt wird. denen, die wir dort kennen lernten, gerade entgegengesetzt und ihnen dennoch so ähnlich, wie überhaupt Extreme einander ähnlich sind. Und in dieser heutigen Bildungswelt treten nun wirklich Reformrufer auf, die da, entgegengesetzt jenem phantasierten Neuerer in der andern Welt, sagen: „Dass für die Jugend auf den untersten Bildungsstufen durch eine theoretisch und praktisch hochstehende Pädagogik gesorgt wird, ist aller Ehren wert; allein nach diesem ehrenwerten Muster muss nun auch für die Jugend auf den höchsten Bildungsstufen gesorgt, müssen auch ihre Lehrer in Seminaren vorgebildet, muss eine Theorie und Geschichte des höchsten Schul-, Unterrichts- und Erziehungswesens ausgebaut werden u. s. w. Wir bedürfen, kurz gesagt, einer Hochschulpädagogik; und weil sie so dringlich, jedoch trotz vieler vereinzelter Anläufe noch nicht vorhanden ist, deshalb wollen wir sie jetzt schaffen und wollen zu diesem schwierigen Werk alle daran zu interessierenden Kräfte zu gemeinsamem Wirken zusammenfassen."

Die Reformrufer, die so sprechen, haben in der That bereits eine Bewegung hervorgerufen, die nach dem hier gebrauchten Schlagwort die hochschulpädagogische Bewegung heisst und aus äusseren Gründen auch eine äussere Form ihrer Kräftekonzentration geschaffen hat: den „Verband für Hochschulpädagogik", dessen Teilnehmer über das weite Gebiet deutscher Hochschulen verstreut sind, und dessen Hauptthätigkeit von seinen leitenden Kräften in Berlin besorgt wird. Auch er hat, wie wir es uns von jenem Reformrufer in der Phantasiewelt dachten, zwar vielseitige Zustimmung gefunden, weil die Mängel, die er bekämpfen will, bereits schädigend wirken und eine wenigstens unbewusste Unzufriedenheit erzeugen mussten. Im übrigen aber ergeht es auch ihm wie jedem, der etwas Neues will; und was er ganz speziell zu hören bekommt, das lautet wie in der dortigen Welt, nur gerade umgekehrt: „Die Wissenschaft trägt die Methoden ihrer Übermittelung bereits in sich, und es hiesse, die akademische Freiheit töten, wollte man da systematisch eingreifen. Gar erst eine seminarische Züchtigung von Hochschuldozenten, das ist nun schon der tollste Einfall." Und die übrigen sprechen: „Sagt uns doch nur, was ihr denn eigentlich wollt."

Auch dieses Spieles der Reden hin und her mag es nun genug sein. Die neuen Bestrebungen stehen jetzt vor der Öffentlichkeit; sie werden das ihrige schaffen — langsam, wenn sie auf geringe Kräfte beschränkt bleiben, schneller, wenn sie reiche Mitwirkung finden. Was sie eigentlich wollen, ist in seinem Grund so einfach und in seiner ganzen Breite so mannigfach, dass in der Hauptsache wenige Worte genügen, und dass doch für ihren gesamten Umfang auch umständliche Auseinandersetzungen nicht alles erschöpfen können.

Sie gehen in der Aufstellung ihrer Ziele von der Einsicht aus, dass nichts besser gemacht werden kann, ehe man's nicht gründlich kennt, und dass eine solche gründliche Kenntnis samt der aus ihr folgenden Kritik der Thatsachen erst im Genaueren zeigen wird, wo und wie einzugreifen und was nun zu schaffen ist. Will man also auf dem Gebiete der Hochschulen oder überhaupt aller Veranstaltungen, die dem Übermitteln von Wissenschaften und Künsten als solchen dienen, eine eigne Pädagogik schaffen, die als ein bewusstes, systematisches Können noch nicht existiert, obschon es in vielfachen hochachtungswerten Anläufen vorbereitet ist, so gilt es vor allem eine theoretische Aufgabe: Erkenntnis des Gesamten, was auf diesem Gebiete bisher vorhanden ist, also des wenn auch noch so unvollkommenen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens in allen jenen

Veranstaltungen. Wir müssen es erstens mit nicht geringerer Sorgfalt historisch erforschen und darstellen, als nachgerade schon fast alles, was es in der Welt giebt und gegeben hat, zum Gegenstand eines historischen Erkennens gemacht worden ist. Auch auf unserm Gebiete hat sich der Ruhm der modernen Geschichtswissenschaft bewährt: die eine Hauptgattung der Hochschulen, die Universitäten, wurde, was ihr sozusagen äusseres Leben, ihr Schulwesen, betrifft, bereits gründlich einer historischen Forschung unterzogen, die freilich noch nicht sehr weit gelangt ist. Was jedoch ihr inneres Leben betrifft, wenn wir mit diesem Ausdruck alles das meinen, was in ihr an Erziehung und Unterricht beabsichtigt oder nicht beabsichtigt, geleistet oder nicht geleistet wurde und wird, so hat die historische Forschung hier noch beinahe gar nicht eingesetzt; und ein Ausfüllen dieser Lücke gehört nun ebenfalls zu den Zielen der neuen Bewegung. Gar erst den übrigen Hochschulen ist noch kaum eine geschichtswissenschaftliche Bemühung für ihr Schulwesen, geschweige denn für ihr Erziehungs- und Unterrichtswesen zu teil geworden; wie sehr es an der Zeit ist, dies nachzuholen, wird man schon angesichts der raschen und lebenskräftigen Entwickelung unsrer Technischen Hochschulen wohl gerne zugestehn. Ein ganz eigne nationale Bedeutung gewinnen diese Dinge, wenn man sieht, wie an manchen ausländischen Stellen bereits Fortschritte erreicht sind, die bei uns nur erst in der Idee vorliegen. Was diesbezüglich zumal in Amerika, auch in Belgien und anderswo geleistet wird, dürfte bei uns nur erst Wenigen bekannt sein; Professor Ernst Bernheim, der heute wohl erste Vorkämpfer für Reform des Universitätsunterrichts, bekennt, wie sehr ihn bereits beim Anfang seiner diesbezüglichen Studien diese ausländischen Errungenschaften überrascht haben.*)

Was in seiner zeitlichen Entfaltung, historisch, erkannt werden kann, wird sich wohl auch in seinem vom Zeitenverlauf unabhängigen Wesen erkennen lassen. So handelt es sich denn zweitens auch hier um eine systematische Wissenschaft, um eine Theorie der Pädagogik, soweit ihr allgemeiner Inhalt auf das eine besondere Gebiet, das der Hochschulen, angewendet werden soll, kurz also um eine systematische Hochschulpädagogik. Nur wird gerade diese Arbeit wenig Aussicht auf Mitwirkung und auf günstige Aufnahme haben, solange die Überzeugung herrscht, dass die Wissenschaft (und weiterhin

*) Vergl. Prof. Bernheims Ausführungen in der „Deutschen Schule“ IV (1900), S. 465 ff.

die Kunst) als solche die Weise ihrer lehrenden Übermittelung in sich selber trage, dass also mit ihren eignen Methoden auch schon die Methoden ihrer Didaktik gegeben seien. Ein Überwinden dieser Überzeugung wird also zu den nächsten Aufgaben der Freunde dieser Sache gehören. — Endlich weiss jeder Beteiligte, dass seit langem von vielen Seiten über unsere Hochschulen im allgemeinen wie im einzelnen geklagt wird, ja dass gegen manche dieser Klagepunkte schon in mancherlei Weise angekämpft wird. Es wird sich also drittens darum handeln, dass man die Klagen zusammenstellt, sie anf ihren Wert prüft, unreine Bestandteile wie z. B. das Schimpfen auf den „deutschen Professor" ausscheidet, und dass man schliesslich genau Buch führt über alles das, was heute da und dort als Beitrag zu der gesamten Bewegung aufzufinden ist.

Erst wenn in dieser Weise die theoretische Arbeit so weit geführt ist, dass man kurz gesagt weiss, woran man ist, erst dann können die praktischen Forderungen, über deren Hauptinhalt man sich natürlich schon von Anfang an klar ist, in's Einzelne ausgestaltet und in ihrem ganzen Umfang verwirklicht werden; nur dass man sich nicht darf verleiten lassen, mit dem, was in jedem Augenblicke gemacht werden kann und soll, so lange zu warten, bis jede historische und systematische Spezialität in gelehrtester Weise erledigt ist. Es bietet nun viel Interesse, zu sehen, wie von verschiedenen Freunden der Sache verschiedene dieser praktischen Forderungen als wichtigste und als Vorbedingungen für alle übrigen vorangestellt werden. Der eine möchte vor allem den Kampf gegen die „Vorlesungen", als das angebliche Hauptübel der Universitäten, eröffnen, der andere den Kampf gegen alles, was bureaukratische Beschränkung, Examenwesen u. dgl. ist, der dritte möchte vor allem auf Erziehung Bedacht nehmen, und der vierte etwa sagt: „Es wird alles vergeblich sein, ehe nicht die Pädagogik überhaupt als eine Universitätswissenschaft wie alle übrigen anerkannt und in den Kreis dieser mit ordentlichen Professuren für sie an jeder Universität aufgenommen ist — woran es eben heute noch durchaus fehlt."

Und in der That: eine nähere Besinnung über den verschiedentlichen Wert der aufzustellenden Forderungen hat dazu geführt, gerade dieses Verlangen als erstes an ihre Spitze zu stellen. Es wird sogar für jegliche Hochschule die Vertretung der Pädagogik als gleichberechtigt mit jedem andern Fach gefordert, selbstverständlich so, dass wenigstens an der Universität unter den Anwendungen der allgemeinen Pädagogik die Hochschulpädagogik speziell berücksichtigt

werde. — An zweiter Stelle finden dann die Kämpfer gegen äussere Beschränkungen, gegen die Welt des sogenannten „grünen Tisches" ihren Platz. Die Hochschulen, so heisst es, können ihr inneres pädagogisches Leben gar nicht zur Geltung bringen, ehe sie nicht befreit sind von Störungen, die ausserhalb der eigentlich pädagogischen Sphäre liegen, namentlich von allem, was Berechtigungswesen heisst, und insbesondere von seinem Druck auf die wissenschaftlichen Studien, den es vermittels der Examina ausübt. Dazu gehört aber auch eine, heute trotz allem noch immer nicht ganz verlässliche Sicherheit gegen jede Beschränkung der Lehr- und Lernfreiheit; ja auch die hochschulpädagogische Bewegung selber muss davor behütet werden, ihre Wünsche in einer Weise geltend zu machen, dass davon eine Gefährdung jener Freiheiten zu befürchten wäre. — Eine dritte Gruppe von Forderungen wendet sich dagegen, dass unsere Hochschulen oder wenigstens unsere Universitäten noch zu sehr Akademien der Wissenschaften gleichen, an denen ja nicht gelehrt, sondern geforscht werden soll. Das alte deutsche Ideal der Universität ist die intime Verbindung von Forscher- und Lehrertum; und da jedoch in Wirklichkeit jenes zu oft dieses überwuchert, so ist schon häufig der Vorschlag gemacht worden, die den Lehrinteressen fernerstehenden Universitätsgelehrten auf die Akademien gleichsam abzuladen, natürlich mit einer Erhöhung der Dotation dieser Anstalten. Auch die hochschulpädagogische Bewegung behält sich, wenn nötig, einen solchen Ausweg vor; im übrigen aber besteht sie auf einer gleichmässigen Vertretung und einem innigen Zusammenhang einerseits der Pflege und andrerseits der lehrenden Übermittelung der Wissenschaft, ebenso aber auch einerseits der Heranziehung künftiger Gelehrter und andrerseits künftiger Praktiker (Ärzte u. s. w.), und ebenso endlich einerseits des Unterrichts und andrerseits der Erziehung, die ja an den heutigen Hochschulen so gut wie gänzlich fehlt. — Der bereits erwähnte „Kampf gegen die Vorlesungen" macht dann, allerdings nicht so ohneweiters, die vierte Gruppe der praktischen Forderungen aus. Hier ist der springende Punkt der, den Studenten aus der Passivität zu erlösen, in der ihn der gewöhnliche Kathedervortrag hält, ihm mit Lehrweisen beizukommen, die in ihm ein selbstthätiges Mitarbeiten erwecken, und die vorsichtig abgestuft sind je nach den Studienzwecken, die er verfolgt, und den Fortschritten, die er bereits erreicht hat. Natürlich werden hier die jetzt allenthalben bekannten Übungskollegien eine grosse, aber auch nicht schlechtweg unbedingte Rolle spielen; jedenfalls darf nicht etwa die auf unteren Schulen herrschende Weise

geradezu auf die Hochschulen übertragen werden, sondern es handelt sich vielmehr um die Ausbildung einer selbständigen hochschulmässigen Lehrweise in mannigfachen Formen, die jeweils an ihrem gehörigen Platze stehen müssen und den traditionellen Typus der Vorlesungen keineswegs ausschliessen dürfen. — Als Vorbedingung eines solchen Zustandes des Universitätsunterrichts und insbesondere einer nicht schablonenhaften, sondern aus dem eigensten Innern der Lehrerindividualität kommenden Ausbildung der hochschulmässigen Lehrkunst verlangt die fünfte Gruppe der Forderungen zunächst, dass in jedem Hochschuldozenten das erweckt werde, was Diesterweg das „Lehrerbewusstsein“ nannte. Dann aber wird verlangt, dass den künftigen Hochschullehrern ebenso wie schon heute jedem Lehrer im engeren Sinne eine seminaristische Vorbildung erteilt werde, die ihn zu seiner eigentümlichen Lehr- und Erziehungskunst ebenso schult, wie andere Lehrer zu der ihrigen geschult werden. Dass dabei auch die Habilitation und das Privatdozententum eine Regelung nach den Grundsätzen der Hochschulpädagogik erfahren müssen, sei nur nebenbei bemerkt. — An sechster Stelle ist der Studenten zu gedenken. Zwar will sie in Deutschland wohl niemand in gleiche Lebensverhältnisse mit ihren Kollegen in England bringen; aber dass namentlich die Stiftung von Studentenheimen ihnen viel würdigere Verhältnisse des Lebens und Arbeitens bieten würde, als ihre jetzigen sind; dass noch in manchen kleineren Angelegenheiten, wie dem Bibliothekenwesen, Stipendienwesen u. dgl. m., ganz wesentliche Vorteile für sie zu gewinnen wären: das liegt auf der Hand. — An siebenter und letzter Stelle ist zu beachten, dass jede Hochschule in ihrer Wirksamkeit von der Vorbildung ihrer Studenten abhängig ist. Wie immer man also sonst über Gymnasialfrage u. s. w. denken mag: von hochschulpädagogischer Seite muss jedenfalls verlangt werden, dass die verschiedenen Gattungen der Hochschulen selber zu bestimmen haben, welche Vorbildung sie für ihre verschiedenen Lehrzwecke brauchen. Die Hochschulpädagogik wird aber schliesslich auch die schon von Comenius aufgestellte Forderung eines einheitlichen Auffassens des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von der Wiege des Kindes bis zur Reife des erwachsenen Menschen wieder aufnehmen und wird ihre Stimme abgeben zu Gunsten eines geschlossenen Aufbaues von Schulen, die alle ganz eigentlich „Erziehungsschulen“ sein und nur eben von allgemeinbildenden oder „Lebensschulen“ zu „Berufsschulen“, mit dem Zwischenglied von „Berufsvorschulen“, weiterschreiten sollen. Die Rufe der Schulreformer nach einem einheitlichen realistischen

Unterbau der dann verschiedentlich zu verzweigenden höheren Schulen werden mit diesen Forderungen, soweit eben beiderseits den Hochschulen gegeben wird, was ihnen gebührt, gut verträglich sein.

Dies also die Ziele der hochschulpädagogischen Bewegung. Sie können als „letzte Ziele“ bezeichnet werden, insofern es sich nun um die Mittel handelt, die jenen dienen sollen, und die deswegen auch als „nächste Ziele“ gelten können. Hier hängt alles ab von der Einsicht, dass das Gewollte weitaus die Kräfte isolierter Menschen übersteigt und eine konzentrische Zusammenfassung aller verfügbaren Kräfte braucht. Welche Mittel nun im einzelnen anzuwenden sein werden, das ist Sache der Agitationstechnik; es wird sich von Augenblick zu Augenblick nuancieren und kann vorläufig nur so weit festgestellt werden, als jedenfalls zunächst an einen Zusammenschluss in Form einer „Centralstelle“ zu denken ist, die dann die bekannten und für solche Zwecke üblichen Veranstaltungen übernimmt: Bestellungen von theoretischen und praktischen Arbeiten auf dem inbetracht kommenden Gebiet, Herausgabe von Veröffentlichungen, wie namentlich einer Zeitschrift, Anlegung einer Fachbibliothek u. dgl., und endlich Agitation in jeder passenden Form. In Gang ist ja die Sache bereits, und sie wird so sicher durchdringen, wie allem Guten der endliche, wenngleich späte Sieg sicher ist.*)

---

*) Als gegnerische Stimme vergleiche man die Ausführungen Prof. Paulsens in Nr. 10 des „Lotsen“ (1900). Dr. Schmidkunz antwortete darauf in Nr. 13 der „Päd. Reform“ (1901). Übrigens hält auch Paulsen den Sprung von der Schule zu dem vollständig auf eigne Einsicht und freie Wahl des Einzelnen gestellten Universitätsunterricht für viel zu gross; er tritt darum für eine Annäherung an das englisch-amerikanische System eines allmählichen Übergangs von der Schule zur Universität, insbesondere für eine Ausdehnung des Zwischenexamens der Mediziner auf alle Fakultäten, sowie für die Verallgemeinerung der Seminarübungen und der Repetentenkurse ein (vgl. seinen Vortrag über „Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrh.“).

Preussisches und englisches Volksschulwesen.

Von J. Tews in Berlin.

In dem friedlichen Ringen der Völker auf wirtschaftlichem Gebiete stehen sich heute besonders die deutsche und die englische Nation gegenüber. Der Kampf der beiden Nationalitäten hat vielfach eine im wirtschaftlichen Leben früherer Zeiten unbekannte Schärfe angenommen. Wirtschaftliche Kämpfe brauchen indessen nicht, wie der Kampf mit dem Schwerte, mit der Niederlage des einen der beiden Gegner zu enden. Das Ergebnis derselben ist vielmehr häufig eine Erhöhung der Leistungen beider. Die Welt ist noch nicht am Ende ihrer wirtschaftlichen Entwickelung. Zwei Kulturvölker, die zusammen noch nicht den sechzehnten Teil der gesamten Erdbevölkerung ausmachen, können nebeneinander ihre volle Kraft entfalten, ohne einander zu hindern oder zu befehden. Welches von beiden dem andern etwa den Rang ablaufen wird, kann heute auch der scharfsichtigste Politiker nicht voraussagen.

Die Kraftentwickelung der künftigen Generation eines Volkes hängt aber zum grössten Teile von den Anstrengungen ab, die das gegenwärtige Geschlecht für die Erziehung der Jugend macht, insbesondere von den Leistungen auf dem Gebiete des allgemeinen Volksunterrichts. Es liegt deswegen nahe, das deutsche und das englische Volksschulwesen in Vergleich zu stellen. Leider besitzen wir eine sämtliche deutsche Staaten umfassende, gleichmässig bearbeitete Volksschulstatistik nicht. Wir beschränken uns deswegen darauf, das Volksschulwesen des grössten deutschen Staates demjenigen Englands gegenüberzustellen. Diese Vergleichung gestaltet sich besonders übersichtlich dadurch, dass beide Staaten nahezu dieselbe Bevölkerungsziffer haben, mithin also bei gleichem Stande des Volksschulwesens auch dieselben Ziffern inbezug auf Schüler- und Lehrerzahl, Schulaufwendungen u. s. w. aufweisen müssten.

Das englische Volksschulwesen ist kaum 30 Jahre alt. Erst durch das Gesetz vom 9. August 1870 ist der Schulzwang eingeführt und damit ein Schritt, den Preussen bereits am Anfang des 18. Jahr-

hunderts (1713) gethan hatte, nachgeholt worden. England blieb also in dieser Hinsicht hinter Preussen um anderthalb Jahrhunderte zurück — eine bemerkenswerte Thatsache, wenn man die politische Entwickelung beider Länder dabei inbetracht zieht. Die frühe Durchführung einer modernen konstitutionellen Staatsform in England hat sich für die Schaffung staatlicher Bildungseinrichtungen keineswegs als vortheilhaft erwiesen; vielmehr ist der aufgeklärte Despotismus in Deutschland für das Unterrichtswesen weitaus fruchtbarer gewesen, als das Parlamentsregiment jenseit des Kanals, wie bekanntlich auch sonst demokratische Verfassungen durchaus nicht immer oder auch nur in der Regel der Entwickelung des Volksunterrichts günstig sind.

Wie in allen Staaten politische und wirtschaftliche Katastrophen zu einer verbesserten Jugenderziehung gedrängt haben (die Hungerjahre des 18. Jahrhunderts, 1772, der Zusammenbruch des preussischen Staates, 1806, die Niederlage Österreichs, 1866, und diejenige Frankreichs, 1870), so hat auch England sich auf die Pflicht, die geistige Kraft des Volkes zu entwickeln, erst dann ernstlich besonnen, als die deutsche Konkurrenz sich stärker bemerkbar zu machen begann. Was aber England in der kurzen Periode seit 1870 für das Volksschulwesen geleistet hat, ist leider viel zu wenig bekannt. Freilich war das Privatschulwesen schon vorher vielfach musterhaft entwickelt, aber eine vollständige Beschulung der Gesamtheit der ärmeren Jugend war nirgends erreicht oder auch nur beabsichtigt. Die Schülerzahl betrug 1870 insgesamt rund 1½ Mill., gegenwärtig 5½ Mill. Die Zahl der staatlich inspizierten Schulen belief sich 1870 auf 8300 und die Zahl der an ihnen wirkenden Lehrer auf 12500. Welche Ziffern heute die englische Schulstatistik aufweist, zeigt die weiter unten folgende Tabelle.

Die englischen Volksschulen verfügen grösstenteils über vorzügliche Schulhäuser. Die Ausstattung der Schulzimmer und der Lehrmittelapparat weisen in der Regel einen Luxus und eine Reichhaltigkeit auf, die in deutschen Volksschulen unbekannt sind. Alles, was in einem Zeitraum von 25 Jahren mit Geld sich erreichen liess, ist geleistet worden. Selbstverständlich ist es nicht möglich, in einem so kurzen Zeitraume auch einen in allen seinen Gliedern gleichmässig vorgebildeten und praktisch geschulten Lehrerstand zu schaffen, und in diesem letzteren Punkte steht nach dem Urteil von Sachverständigen aus beiden Nationen das preussische Volksschulwesen weitaus höher. Im Laufe der Zeit wird dieser Mangel auf englischer Seite aber zweifellos immer mehr beseitigt werden. Der Engländer

bewährt sich auch hier als tüchtiger Kaufmann, der die geistige und sittliche Volksbildung als einen der entscheidenden Faktoren im wirtschaftlichen Leben schätzen gelernt hat. Haben in früheren Zeiten dort wie hier soziale Vorurteile die Ausbildung der arbeitenden Klassen

	Preussen			England und Wales		
	1886	1891	1896	1886	1891	1896
1. Bevölkerung .	28318470	29955281	31855122	27870586	29002525	30717355
2. Öffentl. Volksschulen . . .	34016	34742	36138	19022	19508	19848
3. Departements-Abteilungen . .				28645	29533	30521
4. Schülerzahl . .	4838247	4916476	5236826	4505825	4824683	5424989
5. Unterrichtsklass.	75079	82746	92001			
6. Vollbeschäftigte Lehrkräfte . .	64750	70711	78895	64310	77012	94943
7. (Helfer = Pupil Teach.& Probat.)				29798	29934	35874
8. Hilfslehrkräfte .	35655	41354	39444			
	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ
9. Schulunterhaltungskosten . .	115685326	146225312	185917495	185839000	209206380	286195900
10. Persönl. Kosten	87764818	110260386	133913122	106712900	122176000	153822600
11. Sachliche Kosten	27920508	35964926	52004373	79126100	87090320	132373300
12. Sachl. Kost. (ohne Neu-u. Erw.-Baut.)	12353481	18738528	24429592	30306720	34748080	46406740
13. Einkomm. d. vollbesch. Lehrkräfte	82373035	101404872	122631348	106490680	121825020	153204400
14. Ausg. f. Neubaut. u. Erweiterungen	15567027	17226398	27574781	48819380	52342240	85906560
15. Durchschn. Eink. f. e. Hauptlehrer	?	?	?	2640	2680	2800
16. Durchschn. Eink. f. e. Hauptlehrerin	?	?	?	1000	1600	1980
17. Durchschn. Eink. f. e. vollbesch. Lehr.	1292	1446	1538	2420	2420	2440
18. Durchschn. Eink. f. e. vollbeschäft. Lehrerin . . .	1108	1171	1279	1480	1540	1620
19. Auf e. Lehrkraft fielen durchschn. Schüler . . .	75	69	66			
20. Auf e. Lehrkraft mit Helfern . .				48	45	41
21. Auf e. Lehrkraft ohne Helfer . .				70	63	57

gehemmt, so erkennt man immer mehr, dass es sich dabei um eine Angelegenheit handelt, die eine internationale Bedeutung beansprucht und deswegen nicht unter dem engen Gesichtswinkel anerzogener gesellschaftlicher Anschauungen beurteilt werden darf.

Die vorstehenden Tabellen enthalten die wichtigsten Ziffern aus der Schulstatistik beider Staaten. Man darf sich auf die Gegenüberstellung der nackten Ziffern indessen nicht beschränken. Aus diesem Grunde lassen wir den Tabellen Erläuterungen folgen, die sich an die laufenden Nummern der Tabellen anschliessen und diejenigen Mitteilungen enthalten, die zu einer sachgemässen Beurteilung der einzelnen Zahlen notwendig sind:

3. Eine öffentliche Volksschule in England und Wales wird oft für Verwaltungszwecke in eine Knabenabteilung, eine Mädchenabteilung, eine gemischte Abteilung und eine Kleinkinderabteilung geteilt. Diese Abteilungen werden nicht überall gleichmässig konstruiert.

4. Diese Zahl giebt für beide Länder die Zahl der in die Schule überhaupt aufgenommenen Kinder (nicht die tägliche Durchschnittszahl der in der Schule anwesenden) an. Die Zahl der Kinder, die am Unterricht regelmässig teilnehmen, ist nach englischen Angaben in Preussen höher, als in England und Wales, der Schulbesuch bei uns also besser als dort. Die preussischen Zahlen beziehen sich nur auf Kinder im Alter von 5 bezw. 6 bis 14 Jahren, während in den englischen Kleinkinderschulen noch jüngere Kinder Aufnahme finden. 1896 waren in sämtlichen englischen Volksschulen 1111125 Kinder im Alter von weniger als 6 Jahren vorhanden.

5. Die Zahl der Unterrichtsklassen kann für England und Wales nicht angegeben werden, da die Kinder für jeden Unterrichtsgegenstand (mit Ausschluss des Lesens, Schreibens und Rechnens) in immer neue Gruppen verteilt werden dürfen.

6. Mit 132 Ausnahmen besassen 1896 alle vollbeschäftigten Lehrkräfte in Preussen (die Fachlehrer [Hilfslehrkräfte] der Zeile 8 nicht einbegriffen) ein Befähigungszeugnis, vom Staate nach bestandener Prüfung ausgestellt, und ausserdem hatten alle Lehrer den Seminarkursus durchgemacht, mit 150 Ausnahmen, von denen einige andere Lehrerzeugnisse besassen. Von den Lehrerinnen hatten die Mehrzahl einen Seminarkursus durchgemacht. — In England und Wales sind in dieser Zahl einbegriffen a) Certificated Teachers, d. h. Lehrkräfte, die das offizielle Befähigungszeugnis für wissenschaftliche Ausbildung und Lehrgeschick besitzen; b) Assistant Teachers, d. h. Personen, die, ohne das Zeugnis zu besitzen, vom Ministerium anerkannt werden (vorherige Lehrerfahrung ist nicht erforderlich); c) Additional Teachers, d. h. weibliche Personen (über 18 Jahre alt), die vom Schulinspektor persönlich genehmigt und in Mädchenschulen, gemischten Schulen und Kleinkinderschulen beschäftigt sind. Sie dürfen auch in den drei untersten Klassen einer Knabenschule beschäftigt werden. Von den 94943 Lehrkräften in England und Wales waren 1896 56712 (oder 60%) im Besitze eines Zeugnisses, 38231 (oder 40%) ohne Zeugnis. Von den letzteren gehörten 12838 (oder 13% der ganzen Zahl der Lehrkräfte) zur Klasse c. Es ist also nicht möglich, einen exakten Vergleich zwischen den preussischen und englischen Zahlen anzustellen.

7. Ein „Pupil Teacher" ist ein Knabe oder Mädchen (nicht unter 15 Jahre alt), gewöhnlich auf 4 Jahre angenommen, um unter der Aufsicht der ersten Lehr-

kraft beim Unterrichtsbetrieb behilflich zu sein. Ein solcher Knabe (oder Mädchen) muss von seiten des Hauptlehrers (bezw. Lehrerin) oder sonstwo bis zu einem gewissen Grade Unterricht erhalten und eine jährliche Prüfung bestehen. — Ein „Probationer“ muss zwischen 13 und 16 Jahre alt sein und darf für nicht mehr als die Hälfte der Schulzeit Unterricht erteilen. Auch sie müssen eine jährliche Prüfung bestehen.

8. Als „Hilfslehrkräfte“ sind in der preussischen Statistik hauptsächlich die Lehrerinnen für Handarbeit und die Geistlichen, die den Religionsunterricht erteilen, bezeichnet. In der englischen Statistik können die Handarbeitslehrerinnen nicht von den andern Lehrkräften gesondert werden. Hilfskräfte für den Religionsunterricht existieren nicht, soweit das Ministerium über die Lehrkräfte amtliche Auskunft hat.

9. Ist die Summe von 10 und 11. Verwaltungskosten des Staates und der Gemeinden bleiben unberücksichtigt.

10. Diese Zahl schliesst in Preussen die Besoldung der Lehrkräfte (vollbeschäftigte und Hilfslehrkräfte) und Ruhegehälter ein. In England sind die Gehälter der Teachers, Pupil Teachers und Probationers und Ruhegehälter eingeschlossen.

12. Hier sind für Preussen die Ausgaben für Reparaturen, Heizung, Beleuchtung, Reinigung u. s. w. eingetragen. In England und Wales umfasst diese Zahl die Ausgaben für Reparaturen und die andern Ausgaben für die tägliche Unterhaltung der Schule, ausser den Gehältern. Auch Kapitalausgaben und Zinsen für Bauschulden sind hier eingerechnet.

17. und 18. Die preussischen Gehälter sind einschliesslich der Mietsentschädigung angegeben, während die englischen Lehrkräfte neben dem eingetragenen Gehalt vielfach freie Wohnung haben.

Englische Politiker und Schulbeamte verfolgen die Entwickelung des deutschen, insbesondere des preussischen Volksschulwesens zur Zeit mit grösster Aufmerksamkeit, während man in Preussen, in der Meinung, als das Land der Schulen könne man vom Auslande nichts oder doch nur wenig lernen, den Fortschritten in andern Staaten nur geringe Aufmerksamkeit schenkt. Auch in der Lehrerschaft ist das Interesse für die Vorgänge ausserhalb der engeren Landes- und gar der Reichsgrenzen nicht so gross, als man wünschen müsste. Zwei Gründe sprechen hierbei besonders mit. Da das Schulwesen Landessache ist, so bedeutet es eine gewisse kosmopolitische Neigung, das Schulwesen des ganzen Deutschen Reiches inbetracht zu ziehen, und das ausländische Bildungswesen wird deswegen verhältnismässig selten aufmerksam verfolgt, weil der grossen Mehrheit der deutschen Volksschullehrer die Kenntnis der inbetracht kommenden fremden Kultursprachen mangelt. Durch Entsendung von Volksschullehrern in das Ausland und durch Ergänzung der Vorbildung durch Aufnahme des Englischen bezw. des Französischen in die bestehenden Lehrerbildungsanstalten könnte in dieser Beziehung vieles geschehen. Das deutsche Schulwesen wird seine angesehene Stellung nur dann behaupten, wenn es sich alle Errungenschaften des Auslandes zunutze macht, insbesondere die Leistungen der andern germanischen Volksstämme.

Zur Geschichte der preussischen Volksschule unter Friedrich dem Grossen.

Eine archivalische Studie

*von Dr. **Eduard Clausnitzer**, Kgl. Seminarlehrer in Berlin.*

(Schluss.)

III. Die Schulrevision von 1768.

Im November 1768 erging auf des Königs Veranlassung der Befehl,[1]) durch eine sofortige ausserordentliche Revision seitens der Inspektoren festzustellen, inwieweit die bisherige Fürsorge für die Jugenderziehung Früchte getragen und die neuen Einrichtungen sich bewährt hätten; denn die Beförderung der Schulen sei „ein unveränderlicher Vorwurf dero landesväterlicher Sorgfalt“. Die Berichte, welche daraufhin einige Wochen später einliefen, beziehen sich vielfach auf die höheren Schulen, während es des Königs besonderer Wille gewesen war, das besondere Augenmerk auf die Landschulen zu richten.[2])
Im folgenden wird aus den Berichten nur das erwähnt, was sich auf die Volksschulen bezieht.

Für Berlin[3]) wird es als ein grosser Schade bezeichnet, dass so viele Neben- und Winkelschulen bestehen, welche durch verdorbene Prediger, Kandidaten, Soldaten, Handelsleute, selbst Frauen geleitet werden. Dort herrsche weder Methode noch Zucht und Aufsicht. Das Beste wäre, sie aufzuheben und die Eltern zur Benutzung von öffentlichen Schulen zu zwingen. Es empfehle sich, an den öffentlichen Schulen Kandidaten der Theologie unterrichten zu lassen; dies sei die beste Vorbereitung für das Pfarramt.

Berichte über die Volksschulen der Kurmark liegen nicht vor, um so ausführlicher aber über die Neumark.[4]) In den dortigen Städten ist eine genaue Trennung der Schulen durchgeführt, nämlich solche, in denen die Kinder das Lesen erst lernen, und solche, wo sie es schon können. Die Arbeiten sind den Lehrern für jede Stunde vorgeschrieben. Monatlich finden beim Inspektor bez. Geistlichen, vierteljährlich auf dem Rathause Konferenzen statt, deren Protokolle jährlich einzureichen sind. Ein Reglement bestimmt ausser dem Arbeits-

---

[1]) K.-O., Potsdam, 12. Nov. 1768. Orig.
[2]) K.-O., Potsdam, 2. Febr. 1769. Orig.
[3]) Bericht des Oberkonsistorialrates Büsching; Berlin, 30. Dez. 1768. Orig.
[4]) Bericht des neum. Kons.; Küstrin, 16. Dez. 1768, nebst Beilagen. Orig.

pensum noch das Nötige über Schulgeld, Ferien, Schulzucht, Sitte, Prüfungen u. dgl. Infolge dieses Reglements hat sich der Schulbesuch von 4 oder 5 auf 70 bis 80 gehoben. Es wird unterschieden, wer studieren will oder nicht. Letztere erhalten Unterricht in Religion, Schreiben, Rechnen, Geographie, Geschichte, Latein (wenigstens die Anfangsgründe), Briefschreiben und Französisch. Gegen säumige Eltern wird eingeschritten. Die Kandidaten der Theologie sollten aber nicht dauernd im Schuldienst bleiben, da sie sonst stumpf und verdrossen werden. Deshalb möge die Verfügung geschehen, dass sie nur 5 bis 6 Jahre bleiben und darauf ein Pfarramt möglichst königlichen Patronates erhalten. Dann würden sich auch mehr Theologen dem Schuldienst widmen.

Über die Landschulen müssen Ostern und Michaelis die Schulkataloge eingesandt werden, sowie die Protokolle der monatlichen Konferenzen im Pfarrhause, wo das Wochenpensum festgesetzt wird. Diese Kataloge werden vom Konsistorium genau durchgesehen und das weitere an die Inspektoren, Geistlichen, Lehrer, Gerichtsobrigkeiten und Gemeinden verfügt. Dies hat zur Folge gehabt, dass an vielen Orten neue Schulhäuser gebaut wurden. Die Winterschulen werden regelmässig gehalten; die Sommerschulen bereiten die meisten Schwierigkeiten, aber an vielen Orten sind einige bequeme Stunden in der Woche angesetzt. Der Bericht legt nun eingehend die Hindernisse für völlige Durchführung des General-Landschulreglements und deren Abhilfe dar. Das grösste Hemmnis ist die Armut, besonders in den Kreisen Dramburg, Schievelbein, Arnswalde, wo die Eltern kein Geld haben, Gesinde zu nehmen und die Kinder an dessen Stelle aushelfen müssen. Dort sei auch nicht einmal das nötige Schulgeld und das Holz zum Heizen vorhanden. In solchen Fällen haben die Lehrer das Geld aus der Kirchen- oder der Schulkasse oder durch freiwillige Leistungen der Patrone erhalten. Die Schulkassen beziehen übrigens ihre Einnahmen nicht nur aus der Schulpredigtkollekte, sondern auch aus freiwilligen Beiträgen bei Hochzeiten u. dgl. Da aber die Kirchen arm sind, die Patrone keine Lust zum Geben haben, die Gemeinden aus Armut nichts zahlen können, so ist es bezüglich der Schulkasse zumeist beim guten Willen der Regierung geblieben. Bezüglich der Viehhütung ist auf Anstellung von Gemeindehirten gedrungen worden. Wo dies nicht möglich war, sind die Hütekinder in zwei Klassen geteilt worden, welche an je drei Tagen Unterricht erhalten. Aber auch in diesem Punkte sind nur teilweise Erfolge zu verzeichnen. Sehr wird über die Unfähigkeit der Lehrer geklagt; das habe aber seinen Grund in dem schlechten Gehalt. Man muss sich mit ganz schlechten oder höchstens mittelmässigen Leuten begnügen, falls der Unterricht nicht völlig aufhören soll. Auf den amtlich angeordneten Monatskonferenzen stellen die Prediger das monatliche Pensum fest und lehren die Katechesierkunst. Wo die Geistlichen sich Mühe gegeben haben, sind auch Erfolge zu verzeichnen. Da die wenigsten Schulmeister im Schreiben geübt waren, sind Vorschriften angeschafft worden, nach denen unter Aufsicht des Predigers wöchentlich geschrieben wird. Eine Schwierigkeit aber bildet die Widerspenstigkeit vieler Eltern. Dies komme aber daher, dass die Hilfe der Gerichtsobrigkeiten so wenig und nur „behutsam“ angewendet werden sollte. Aber auch bei einigen Inspektoren und Predigern sei Nachlässigkeit zu vermelden. Die Inspektoren entschuldigen sich damit, sie vermöchten nicht alle Dörfer zu besuchen, da

ihnen keine Vorspanne zur Verfügung stünden. Ihnen ist aufgetragen worden, wenn sie bei Einführungen, Visitationen u. s. w. über Land müssten, die Schulen der Dörfer, durch welche sie kommen, zu revidieren. Die Geistlichen werden fort und fort ermahnt, Konferenzen zu halten, zu katechesieren, visitieren und die Predigt zu kürzen, damit für die Katechese Zeit bleibt, sowie in der Predigt öfters über Erziehung zu reden; denn die Schulthätigkeit ist die „Hauptpflicht ihres Berufes“. Es hat sich aber auch gezeigt, wieviel ein Pfarrer in der Schule ausrichten kann, wenn er sich nur ernstlich bemüht. Eine Massregel ist noch zu verzeichnen, nämlich die Einführung von Schulaufsehern. Hierzu wurden, da mancher Inspektor 100 und mancher Geistliche 6 bis 8 Schulen unter sich hat, Kirchenälteste bestimmt, welche nach einer vom Pfarrer erhaltenen Instruktion die entlegenen Dörfer zu visitieren haben. Das Geistliche Departement versprach sich übrigens von letzterer Einrichtung wenig Erfolg und empfahl die Teilung der Kreise unter tüchtige Geistliche.[1])

Das Königsberger Konsistorium[2]) berichtete, dass eine Revision der Landschulen, welche nicht dem Konsistorium, sondern einer Spezialschulkommission unter dem Grafen Schlieben unterstellt sind, angeordnet ist.

Sehr ausführlich sind die Berichte aus Pommern, welche einen wertvollen Beitrag besonders zur Geschichte des höheren Schulwesens enthalten. Der allgemeine Bericht des Stettiner Konsistoriums[3]) betont die mangelhafte Bildung vieler Volksschullehrer; der Grund sei in der dürftigen Besoldung zu suchen. Aber die Patrone und Leute seien zu arm, um mehr zu leisten. In Hinterpommern, wo zahlreiche Schulen fehlten, könnten die Patrone nicht einmal das Baumaterial liefern. Der König möge daher ebenso wie Friedrich Wilhelm I. in Ostpreussen Bauholz und Gelder hierfür anweisen. Auch die Errichtung von Seminaren sei dringend notwendig, schon Friedrich Wilhelm I. habe 1736 die Ausgestaltung eines solchen in Stettin angeordnet.

Verhältnismässig sehr günstig stand es in Vorpommern.[4]) Am besten dürfte es in der Synode Treptow a. d. Tollense gewesen sein, wo der treffliche Zustand der Schulen hervorgehoben und insonderheit anerkannt wird, dass die Freiherren von Maltzahn und die Herren von Linden „für das Schulwesen rühmlich sorgen“, tüchtige Geistliche anstellen und Sommerschulen einrichten. Ein Nachteil ist, dass manche Schulen von den Lehrern selbst oder deren Vorfahren gebaut sind, so zu Seltz, und nun forterben, mitunter aber auf unfähige Leute. Die Schulen der übrigen Kreise seien zwar gut, stünden aber denen im Treptowschen Kreise nach, wären indes um vieles besser als in Hinterpommern, wo auch schon viel geschehen sei. Aber häufig treffe man noch Instleute, Gärtnerknechte, beurlaubte Soldaten u. s. w. als Lehrer für den Winter.[5])

---

[1]) Geistl. Dep. an neum. Kons.; Berlin, 21. Febr. 1769. K. — Die Aufgabe der zugleich mit dem Schulkatalog 1765 eingeführten Schulaufseher war nicht, die Schulen zu visitieren, sondern für den Schulbesuch zu sorgen.

[2]) Bericht des Königsb. Kons.; Königsberg i. Pr., 6. Dez. 1768. Orig.

[3]) Bericht des Stettiner Kons.; Stettin, 19. Dez. 1768. Orig.

[4]) Bericht sämtlicher Synodorum auf dem Lande in Vorpommern. Orig.

[5]) Krünitz, Die Landschulen (1799), schreibt S. 179: Die Schulmeister sind entweder Soldaten oder Schüler, Bediente oder Präzeptoren, Famulus oder Bedienter eines Konsistorialen. Und Baumann erzählt S. 76 von der Verachtung und den

Das Kösliner Konsistorium berichtete über Hinterpommern,[1]) es selbst und die Prediger verwendeten viel Mühe auf das Volksschulwesen, — aber manches Jahr wäre nicht einmal ein ungeschickter Lehrer zu erhalten, viele könnten den Schulkatalog nicht ausfüllen. Ein trauriges Bild wird entrollt: kein oder schlechtes Gehalt, keine Schulhäuser, weitentfernte Schulen, so dass bei schlechtem Wetter kein Schulbesuch stattfindet, kein Beistand seitens der Patrone, welche meinen, die Kinder lernen zuviel; darum halten jene sie nicht zum Schulbesuch an. Das beste Mittel bleibe, wenn die Prediger alle Kinder vom Abendmahl abweisen, die nichts gelernt hätten.

Günstig lautet der Bericht des Halberstädter Konsistoriums.[2]) Im Schreiben und Rechnen sind viele Fortschritte gemacht, wenn es auch noch eine grosse Zahl von Kindern giebt, die nur lesen können. Die Neophyten und Hütekinder gehen selten zur Schule, auch die neue Methode und das neue Lesebuch habe nicht eingeführt werden können. Schuld daran tragen Lehrer und Einwohner, — aber nur da, wo sich die Geistlichen nicht darum bekümmern. Zahlreiche Lehrer sind unwissend und zu alt. Für die dürftigen Stellen sind auch nur schlechte Lehrer erhältlich. Viele sind gezwungen worden, ihre Nebenbeschäftigung aufzugeben: „jetzo winseln sie bei dem Hunger, den sie leiden“. Im Hohensteinschen herrscht grosse Armut, das Feld wird zum Ackerbau und zum Hüten gebraucht. Daher ist nichts für Bücher und Schulgeld übrig. Das Konsistorium beantragt daher, die Stellen so zu dotieren, dass keiner mehr Hunger zu leiden brauche, ferner nur solche Prediger anzustellen, die den Schulen wirklich raten und helfen können, besonders solche, welche unterrichtet haben. Endlich mögen die nötigen Vorspanne und Diäten für die Inspektoren angewiesen werden, da eine dreijährige Visitation zu wenig ausreichend ist. Es wird beantragt, das General-Landschulreglement dahin abzuändern, dass vom Juli bis zum Erntedankfest Ferien sind, da die Erntearbeiter sehr fehlen, die Lehrer solche aus Armut nicht bezahlen können, und die Eltern ihre Kinder dringend in der Ernte gebrauchen: „und wenn über einen Teil eines Gesetzes nicht gehalten werden kann, hat es gemeiniglich den Schaden, dass man sich auch von dem übrigen, dessen Haltung möglich und notwendig ist, dispensiert“. In der Stadt Halberstadt sind die Schulen gut, nur der alte Rektor der Martinischule ist um 40 Jahre in den Modewissenschaften zurück.

Die Mindener Regierung meldet,[3]) dass sie das Nähere zur Revision bei den Superintendenten, sowie beim Magistrate zu Bielefeld und Herford veranlasst habe: Die Schulen in diesen Städten seien vorzüglich. Der Schulkatalog habe, wie bereits am 13. November 1767 berichtet, keinen Nutzen geschaffen, sondern nur Kosten verursacht.

Soweit gehen die noch im Geheimen Staatsarchiv vorhandenen Berichte, welche nunmehr zu einem Gesamtbericht an den König zusammengefasst wurden. Vorher lief aber bereits der Bericht des reformierten Geistlichen De-

---

Nahrungssorgen der Lehrer. Er sagt, dass der Lehrer nicht immer bloss Wasser trinken will; so wartet er in der Schenke auf, wo er sich vom Bauer verspotten lassen muss.

[1]) Bericht des hinterpomm. Kons.; Köslin, 22. Dez. 1768. Orig.
[2]) Bericht des Halberst. Kons.; Halberstadt, 19. Dez. 1768. Orig.
[3]) Bericht der Minden-Ravensb. Reg.; Minden, 2. Dez. 1768. Orig.

partements über die reformierten Schulen ein.[1]) Die städtischen Schulen sind in guter Verfassung. Bezüglich der Landschulen ist hinderlich, dass die Eltern ihre Kinder nicht im Sommer zur Schule senden, und dass die zu wenig einträglichen Stellen keine Bewerber finden.[2]) Der Minister von Dorville beantragt, die Eltern durch die Obrigkeiten zu zwingen, ihre Kinder zweimal wöchentlich auch im Sommer zu senden. Der König entschied indes[3]): „quand meme Les paysans n'enveroit pas leur enfans a l'ecole Les 3 mois de L'année qu'ils Travaillent aux Champs cela ne feroit pas un grand Tort pourou qu'ils frequentens Les ecoles les autre mois". Eine Kabinetsordre[4]) gestattete nun, die Kinder während der drei Erntemonate zurückzubehalten. Es wird darin auch eine Generalliste derjenigen lutherischen und reformierten Lehrer eingefordert, welche durch ihre Stellen nicht ernährt werden und daher zur Profession greifen müssen, damit zur Verbesserung der Gehälter geschritten werden kann. Am 1. Januar 1769[5]) verfügte daraufhin das Geistliche Departement, alle Beamten sollten darauf achten, dass die Kinder „soviel wie möglich" die drei Sommermonate zur Schule gehen, wenigstens doch zweimal die Woche.

Inzwischen hatte der Minister von Münchhausen dem Konsistorialrat Prof. Steinbart in Frankfurt a. d. Oder den Auftrag gegeben, einen Plan zur Verbesserung der Schulen, besonders auf dem Lande, auszuarbeiten.[6]) Bezüglich der Landschulen führt er aus,[7]) dass bei jeder Stadtschule der jüngste Kollege den Auftrag erhalten solle, die Landlehrer vorzubereiten. Ausserdem müssten die Landlehrer im Sommer mehrmals in den unteren Klassen der Stadtschulen hospitieren. Ein Seminar wäre zu kostspielig.[8])

Ende Januar 1769 lag der Bericht des lutherischen Geistlichen Departements an den König vor.[9]) Demnach sind die Zustände in Pommern noch weit zurück, in der Neumark ist geschehen was geschehen konnte, Ostfriesland ist sehr, Halberstadt recht gut, Schlesien[10]) und Preussen gut. Die Mängel werden darin gesucht, dass zum Lehrerberuf geeignete junge Leute nicht gut vor dem 22. Jahre angestellt werden könnten, und sie daher vom 16. bis 22. Jahre erhalten werden müssten. Weiter soll jeder Knabe, der nur ein wenig Fähigkeit hat, gleich studieren, aber nicht Lehrer werden. Es wird sich empfehlen, einen Teil der Universitätsstipendien zur Ausbildung junger Leute bei Stadtschulen als Lehrer, sowie die Klöster Bergen und Unser Lieben

---

[1]) Immediatbericht; Berlin, 29. Dez. 1768. Orig.

[2]) In der Kurmark und Pommern haben an festem Gehalt und Deputat 32 Lehrer unter 60 Thalern, 14 davon nicht einmal freie Wohnung. In Magdeburg, Halberstadt und Westfalen haben alle über 60 Thlr. In Littauen 41 noch nicht 50 Thlr., drei davon keine freie Wohnung. Spezification der ref. Schulmeister. Orig.

[3]) Marginal auf dem Immediatbericht des Dorvilles. Orig.

[4]) K.-O.; Berlin, 30. Dez. 1768. Orig.

[5]) Bei Mylius, Nov. c. c., Bd. 4 (1766—70), S. 5091.

[6]) Schreiben Steinbarts an den Thronfolger; Frankfurt a. O., 30. Jan. 1786. Orig.

[7]) Gedanken über die mögliche Verbesserung der Schulen im Lande ohne Vermehrung der darauf zu verwendenden Unkosten; o. D. (16. Jan. 1769). Orig.

[8]) Über Steinbarts Bestrebungen um geeignete Schulbücher vgl. **Bünger**, S. 131 ff.

[9]) Immediatbericht; Berlin, 29. Jan. 1769. K.

[10]) Nach dem Immediatbericht Schlabrendorffs vom 18. Januar 1769 sind in Schlesien seit Erlass des General-Landschulreglements 238 evangelische und 240 katholische Schulen neu errichtet worden; bei **Lehmann**, Bd. 4 (1883), S. 354.

Frauen in Magdeburg der Lehrerbildung dienstbar zu machen. Die Gehälter der Lehrer sind äusserst spärlich, da die Schulfonds, besonders in der Neumark[1]) und in Pommern, höchst mangelhaft sind. Das eingeforderte Verzeichnis der Lehrer, welche ohne Profession nicht leben können, wird dies beweisen. Die Regierungen mögen ferner angewiesen werden, die Bauern zur Errichtung von Schulhäusern zu veranlassen. Auch hierüber möge eine Verfügung ergehen, dass die Theologen, welche sechs Jahre unterrichtet haben, gute Pfarrstellen auf den Amtsdörfern erhalten, sowie dass das Singen der Schuljugend bei Beerdigungen u. s. w. abgeschafft werde, da sie hierbei verwildern, und es den Lehrern viel Beschwerden mache. In Ostfriesland erhalten die Lehrer ihr Gehalt und die andern Kompetenzen durch die Gerichtsobrigkeiten und nicht direkt durch die Bauern. Diese Einrichtung würde sich zur Durchführung im ganzen Staate empfehlen.

In der Kabinetsordre, welche auf jenen Bericht hin erschien, erklärte der König,[2]) dass es bei der Fürsorge inbetreff der Schulen vor allem auf das platte Land ankäme. Dort stehe es am schlechtesten, in den Städten möge es noch gehen. Die Landbewohner müssen einen vernünftigen und deutlichen Unterricht in der Religion erhalten, damit „der Verstand mehr aufgeklärt" werde, und sie einen richtigen Begriff der Pflichten erhalten. „Die mehrsten Bauernkinder bleiben darüber in der grössesten Unwissenheit, und dieser Dummheit, um mich so auszudrücken, muss notwendig am ersten abgeholfen werden."

Hiermit erreicht die vom König persönlich angeordnete ausserordentliche Revision bezüglich der Landschulen ihr vorläufiges Ende. In ihren Folgen wirkte sie noch lange nach. Denn in den nächsten Jahren arbeiteten das Geistliche Departement, sowie die Regierungen und Konsistorien in stiller, stetiger Arbeit an der Förderung des Unterrichts, an dem Neubau von Schulhäusern und an der Gehaltsaufbesserung, wie eine Reihe von Akten zeigt, auf die einzugehen den Raum dieses Aufsatzes überschreiten würde. Der König gab selbst sein Interesse an den Landschulen kund, indem er bestimmte,[3]) die vielen müssig liegenden Gelder der Sportulkasse für die Schulvisitationen zu verwenden.

IV. Die Volksschule unter dem Einfluss des Freiherrn von Zedlitz.

Am 18. Januar 1771 trat Münchhausen von der Leitung des lutherischen Geistlichen Departements zurück. Der Freiherr von Zedlitz übernahm es am gleichen Tage.[4]) Bis zum Anfang der Regierung Friedrich Wilhelms II. steht nun die preussische Volksschule unter dem Einfluss dieses Mannes, der treue Unterstützung bei dem märkischen Edelmanne Eberhard von Rochow fand. Die Nachrichten über diesen Zeitabschnitt fliessen allerdings viel spärlicher

---

[1]) Für die 611 Lehrer der Neumark sind 18881 Thlr., sowie 272 Wispel 23 Scheffel Korn als Gehaltsaufbesserung nötig nach dem Anschlage der neum. Regierung von 1765. Orig.

[2]) K.-O.; Potsdam, 2. Febr. 1769. Orig.; bei Beckedorff, S. 42 f.

[3]) K.-O.; Potsdam, 31. Mai 1770. Orig.

[4]) Den Einfluss, welchen Zedlitz auf das höhere Schulwesen ausübte, hat geschildert Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preussens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Gr. (1881).

als über die vorigen. Und doch waren jetzt die Umstände schon günstiger, äussere Erfolge hat die Volksschule mehr zu verzeichnen als unter Hecker, doch wären diese ohne seine rastlose Vorarbeit schwerlich möglich gewesen.

Aus dem Jahre 1771 ist die Herausgabe eines neuen Schulkatalogs,[1]) welcher hauptsächlich der Sommerschule eine grössere Berücksichtigung zu teil werden liess, zu erwähnen, sowie die Erneuerung der Bestimmung,[2]) dass alle notorisch armen Kinder unentgeltlich Unterricht empfangen sollten. Das wichtigste Ereignis aber, welches die Schulreform wesentlich unterstützen konnte, war die Anweisung der Zinsen eines Fonds von 100000 Thalern für die Kurmark, welche der König dem Adel zur Verbesserung der Landwirtschaft vorgeschossen hatte.[3]) Es handelte sich um die Verteilung von 4000 Thalern Zinsen. Die Kurmark umfasste[4]) 682 königliche und 1315 adlige Dörfer, zusammen also 1997. Es sind aber nur 996 Küster und 601 Schulmeister, im ganzen 1597 vorhanden. Dazu kommen noch 163 Winterlehrer. Dauernd ohne Schule bleiben also 337 Ortschaften. Von den ständigen Stellen haben Gehalt über 100 Thaler: 49; 50 bis 100 Thaler: 353; 30 bis 50 Thaler: 349; 20 bis 30 Thaler: 250; 10 bis 20 Thaler: 301; 5 bis 10 Thaler: 184; unter 5 Thaler: 111.[5]) Zedlitz schlug nun vor,[6]) 302 Lehrern, welche 5 bis 10 Thaler hatten je 5, den 111 aber, die unter 5 Thaler haben je 10 Thaler Zulage zu bewilligen. Ferner sollen 156 Winterschullehrer, welche nur vom Schulgeld leben, je 5 Thaler erhalten, 7 Winterstellen sollen aber mit einem Gehalt von je 50 Thalern in ständige umgewandelt werden. Ferner soll die Realschule in Berlin zur Informierung von 10 jungen Leuten je 20 Thaler erhalten. Dieser Plan kam jedoch vorläufig nicht zur Ausführung, da die Zinsen zunächst wohl gar nicht, später nur dürftig einliefen.

Zedlitz' Absicht war daher, mit den vorhandenen Geldern einen Bezirk gründlich zu bessern; denn alle 10 Meilen einen Schulmeister zu setzen habe keinen Zweck. Der König wollte hierzu Sachsen berufen.[7]) Rochow[8]) hielt jedoch preussische Lehrer, besonders aus der Halberstädter Domschule für besser. Die Sachsen hätten eine schlechte Aussprache, seien verweichlicht, orthodox „in der Form, nicht im Wesentlichen"; dazu fehle ihnen das Interesse für Preussen. Die angewiesenen Gelder reichten zwar lange nicht aus; wenn

---

[1]) Berlin, 10. Okt. 1771, bei Mylius, Nov. c. c., Teil 5e (1775), S. 456 ff.; bei Meyer, S. 157 ff.

[2]) Erlass des Oberkonsistoriums; Berlin, 14. Nov. 1771, bei Mylius, Nov. c. c., Teil 5e (1775), S. 461.

[3]) K.-O.; Potsdam, 19. Juni 1771. A.

[4]) Summarischer Extrakt der Designation aller Örter der Churmark und der Küster und Schulmeister, exclusive der Immediatstädte; 1771. A.

[5]) Am Anfang des 19. Jahrhunderts gab es in der Kurmark 588 königliche und 1060 adlige Stellen auf dem Lande, zusammen also 1648. In 30 Jahren waren also nur 51 Stellen neu begründet worden. Besser stand es mit dem Gehalt; unter 10 Thalern hatten 174 Stellen, 100 bis 200 Thaler 190 St., 200 bis 250 Thaler 5 St., die übrigen zwischen 10 und 100 Thalern. Vgl. Bassewitz, Die Kurmark Brandenburg unmittelbar vor 1806 (1847), Beilage 11.

[6]) Plan zur Verteilung. A.

[7]) Zedlitz an Rochow; Berlin, 17. Jan. 1773; bei Jonas, Litterarische Korrespondenz des Pädag. E. v. Rochow mit seinen Freunden (1885), S. 28 f.

[8]) Rochow an Zedlitz; Rekahn, 20. Jan. 1773; desgl. 24. Jan. 1773, bei Jonas, S. 29 f., 31 ff.

aber von dem Vorhandenen etwas Ordentliches geschaffen werden sollte, müssten wenige Stellen gut dotiert werden. Deshalb schlug Zedlitz dem König im Oktober 1773 vor,[1]) von den bisher eingegangenen 962 Thalern 8 bis 9 Stellen zu je 120 Thalern für tüchtige Lehrer zu dotieren, und zwar in Friedrichshagen, Marzahn, Rixdorf, Joachimsthal, Gettin, Lehnin, Gohlitz, Damsdorf. In einem Marginal bemerkt der König: „Die öhrter Seindt gantz guht aussgesuchet, die Schlechten Schuhlmeisters Seindt Schneiders die Meisten, und Müsse man Sehen, ob man Sie nicht in kleinen Stetten Könnte Schneidern lasen oder wie man sie Sonsten unterbringet, damit die Schuhlen desto eher in guhten Stande Kommen Können, was eine interessante Sache isst". Weitere Nachrichten über die Einkünfte bez. den Verbleib der Zinsen liegen nicht vor.

Mit vollem Eifer gab sich Zedlitz der Schulreform hin. Er war bestrebt, des Königs ausdrücklichen Willen, Schulanstalten bald und soviel als möglich auszubreiten, in Ausführung zu bringen.[2]) Zwar schlug Rochow[3]) vor, verständigen Predigern ein oder zwei junge Leute gegen Kostgeld zur Ausbildung als Lehrer zu geben, — aber damit war nicht allzuviel geschafft. Zedlitz hatte bereits erkannt, wie der schlechte Zustand der Schulen häufig dem mangelnden Interesse der Geistlichen zuzuschreiben sei: „Könnte man alle Bierlümmels aus dem Chorrock peitschen, so hätte man gewiss bessere Schulen." [4]) Das Oberkonsistorium in Berlin sah sich sogar veranlasst, in einer Verfügung an die Inspektoren darauf hinzuweisen, wie wenig sich die meisten Prediger um die Schule kümmerten. In kleinen Städten und auf dem Lande sollen die Prediger wöchentlich vier Stunden geben, die Filialen so oft als möglich inspizieren und Sonntags im Hauptdorfe wie im Filial Katechesen halten.[5]) Diese Verordnung erregte viel „Murrerei". Unter zehn Geistlichen bequemten sich kaum einer, die Stunden zu erteilen, heisst es zwei Jahrzehnte später![6])

Das Jahr 1779 bringt eine Episode in der Geschichte der preussischen Volksschule, die seiner Zeit grosse Verstimmung brachte, die aber längst in ihrer Bedeutung und Unschädlichkeit für die damaligen Verhältnisse gewürdigt worden ist, die aber häufig in agitatorischer Weise gegen den König ausgenutzt wird, nämlich die Anstellung von Invaliden als Lehrer.

Am 31. Juli erging eine Kabinetsordre an das Geistliche Departement,[7]) dass sich dieses angelegen sein lassen solle, Schulstellen an Invaliden zu verleihen, „wenn unter den Invaliden sich welche finden, die lesen, rechnen und schreiben können, und sich zu Schulmeistern auf dem Lande und sonsten gut schicken"; „denn die Leute meritieren untergebracht zu werden, indem sie ihr Leben und Gesundheit für das Vaterland gewaget haben". Urheber dieses Gedankens war der schon früher genannte Geheime Finanzrat von Brencken-

---

[1]) Immediatbericht; Berlin, 29. Okt. 1773. Orig. Mit dem Marginal des Königs. Letzteres früher schon gedruckt bei **Preuss**, Bd. 3 (1833), S. 115.

[2]) Zedlitz an Rochow; Berlin, 26. Dez. 1773, bei **Jonas**, S. 46 ff.

[3]) Rochow an Zedlitz; o. D. (wohl Anfang 1774), bei **Jonas**, S. 48 ff.

[4]) Zedlitz an Rochow; Berlin, 26. Dez. 1773, bei **Jonas**, S. 46 ff.

[5]) Kurm. Oberkons. an die Inspektoren; Berlin, 9. Juli 1774, bei **Mylius**, Nov. c. c., Teil 6 (1776—80), S. 3219.

[6]) So bei **Baumann**, S. 82. Ähnlich **Gedicke**, Annalen des Preuss. Schul- und Kirchenwesens, Bd. 1 (1800), S. 12 ff.

[7]) K.-O. an das Geistl. Dep.; Potsdam, 31. Juli 1779. Orig.; bei **Beckedorff**, S. 44. — K.-O. an den Gen.-Maj. v. d. Schulenburg; Potsdam, 31. Juli 1779. A.

hoff,[1]) der stets lebhaftes Interesse für die Förderung des Schulwesens gezeigt hat. Der Generalmajor von der Schulenburg bezeichnete von den noch vorhandenen 3443 Invaliden, von denen allerdings 741 als Büdner, Holzwärter u. s. w. versorgt werden sollten, zuerst 74 und bald darauf noch 5 als geeignet.[2]) Das Geistliche Departement ordnete nun die Prüfung dieser 79 Invaliden vor den einzelnen Provinzialkonsistorien an.[3]) Nur seitens des ostpreussischen Konsistoriums liegt der ziemlich eingehende Prüfungsbericht vor.[4]) Von den 13 Invaliden dieses Bezirks sind nur 3 brauchbar, einer von diesen hat aber nicht die geringste Lust und Neigung und muss daher als ungeeignet bezeichnet werden. Ähnlich wird das Ergebnis in den übrigen Provinzen gewesen sein. Wieviel Invaliden überhaupt und wieviel, die nicht den Forderungen der Prüfung genügten, angestellt wurden, lässt sich nicht sagen. Aber der König wollte den Gedanken nicht so bald fallen lassen. Noch zwei Jahre später klagte Zedlitz, er müsse auf den Gedanken die Landschulen in Aufnahme zu bringen, fast verzichten, da der König bei der Idee bleibe, die Invaliden zu Schulmeistern zu nehmen: „Er vermengt die Billigkeit, verdiente Leute zu belohnen, mit der Pflicht brauchbare Menschen zu bilden.“ [5])

Seinerzeit erregte jene Angelegenheit viel Unwillen,[6]) zumal das Geistliche Departement schon 1758 erklärt hatte, dass Invaliden nur auf Amtsdörfern und wenn sie die nötige Befähigung hätten, anzustellen sein.[7]) Aber das 19. Jahrhundert ist gerechter gewesen als des Königs Zeitgenossen. Schleiermacher urteilt in seiner Akademierede zur Geburtstagsfeier Friedrichs des Grossen am 21. Januar 1821 über die Invaliden: „Denn so lange es noch fehlte an zweckmässig gebildeten Elementarlehrern war das durch die Tapferkeit erworbene Ansehen kein schlechter Ersatz für andere Vorzüge, und die Lebendigkeit mit der das jüngste Geschlecht sich begeisterte für die Grossthaten des Königs und seiner Heere, war der erste Keim des seit den Leiden des dreissigjährigen Krieges noch nicht wieder erwachten geschichtlichen Lebens.“ [8]) Es stand ausdrücklich in der Kabinetsordre, wenn sich Invaliden finden, die sich zu Schulmeistern auf dem Lande und sonst gut eignen. Daher hat man mit Recht gesagt: Die Schule konnte „kaum etwas verlieren, wenn

---

[1]) Schulenburg an Zedlitz; Berlin, 3. Aug. 1779. Orig. — Zedlitz an Rochow; Berlin, 7. Aug. 1779, bei Jonas, S. 173 f.

[2]) Schulenburg an das Geistl. Dep.; Berlin, 16. Sept. 1779. Orig. Desgl. 1. Okt. 1779. Orig.

[3]) Geistl. Dep. an kurm. Oberkons. und an das ostpr., westpr.-pomm. Kons.; Berlin, 23. Sept. 1779. K.

[4]) Ostpr. Kons. an das Geistl. Dep.; Königsberg i. Pr., 8. Nov. 1779. A.

[5]) Zedlitz an Rochow; Berlin, 26. Mai 1781, bei Jonas, S. 191 f. — Zedlitz klagt in seinen Vorschlägen zur Verbesserung des Schulwesens (Berlinische Monatsschrift, Bd. 10 [1787], S. 106), dass er in Friedrichshagen einen Invaliden habe, der „keine andere Methode kennt, als auf jedes fehlende Wort beim Katechismus eine bestimmte Anzahl Schläge auszuteilen“.

[6]) Der Oberkonsistorialrat Büsching erklärte deshalb das 18. Jahrhundert für das Jahrhundert der Invaliden. Trendelenburg, Friedrich der Gr. und sein Staatsminister v. Zedlitz, in den Monatsberichten der Kgl. Akademie in Berlin aus dem Jahre 1859 (1860), S. 116.

[7]) Oberkons. (Geist. Dep.) an pomm. Kons.; Berlin, 9. Juli 1758, bei Mylius, Nov. c. c., Teil 2 (1756—60), S. 303.

[8]) Schleiermacher, Sämtl. Werke, Abt. 3, Bd. 3 (1835), S. 45.

‚Hirten oder Handwerker, die kaum lesen, geschweige schreiben konnten', durch Invaliden, die lesen, rechnen, schreiben könnten, ersetzt wurden. Und dann war die Zahl der als Schullehrer angestellten Invaliden gegen die Gesamtzahl der preussischen Lehrer eine so verschwindend geringe, dass sie kaum inbetracht kommen kann".[1])

Ein anderer Punkt, an dem die Fürsorge Friedrichs für die Volksschule erheblich bezweifelt worden ist, fällt in die gleiche Zeit. Zedlitz hatte Anfang September 1779 eine lange Unterredung mit dem König über das Schulwesen. Den Inhalt dieser Unterredung musste der Geheime Kabinetsrat Stellter aufschreiben und in Form eines Schreibens des Königs an den Staatsminister von Zedlitz bringen.[2]) In diesem Schreiben vom 5. September 1779[3]) spricht der König am Schluss auch von den Landschulen. Bezüglich der Religion meint er: „Dass die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren, ist recht gut, und müssen sie davon nicht abgehen, damit die Leute bei ihrer Religion hübsch bleiben und nicht zur Katholischen übergehen; denn die evangelische Religion ist die beste und weit besser als die katholische, darum müssen sich die Schulmeister Mühe geben, dass die Leute Attachement zur Religion behalten, und sie so weit bringen, dass sie nicht stehlen und nicht morden." Endlich heisst es auch: „Sonsten ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bisgen lesen und schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretairs und so was werden; deshalb muss man auf'n platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, dass sie das Notwendige, was zu ihrem Wissen nötig ist, lernen, aber nach der Art, dass die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben". Es ist nicht zu leugnen, dass diese Stelle zunächst wenig Teilnahme für die Volksbildung zu verraten scheint. Jedoch erklärt sich dies aus den Anschauungen der damaligen Zeit.

Wiederholt findet sich in den Akten wie auch in den pädagogischen Schriften der Grundsatz ausgesprochen, die Schulen müssen für die ihnen anvertrauten Kinder derartig sorgen, dass sie die ihrem Stande und späteren Berufe entsprechende Bildung erhielten.[4]) Rochow sagt einmal: „Mich dünkt,

---

[1]) L. Clausnitzer, Unterrichtsgesetz, S. 25 f. Die Zahl der brauchbaren Invaliden hat wohl 20 bis 30 betragen, die der Lehrer aber 3000 bis 4000. Auch Fischer, Friedrich der Gr. und die Volkserziehung (1877), urteilt S. 28, dass die märkischen und pommerschen Jungen bei den Invaliden die Anfangsgründe der Weisheit und manches im Leben Nützliche wohl ebenso gut gelernt haben, wie bei einem „in seinem Gewerbe nicht prosperierenden Handwerker oder bei einem in litteris et moribus verunglückten Studiosus". Vgl. auch Treitschke, Politik[2], Bd. 1 (1899), S. 360.

[2]) Trendelenburg, S. 106.

[3]) Bei Nicolai, Anekdoten von König Friedrich II. von Preussen, Heft 5 (1791), S. 33 ff.; bei Meyer, S. 167 ff.

[4]) Dies führt Zedlitz u. a. in einer Akademierede: „Über den gegenwärtigen Zustand der öffentlichen Schulen" am 5. Juni 1777 aus. Abgedruckt im Magazin für die Erziehung und Schulen besonders in den preuss. Staaten, Bd. 1, Stück 1 (1781), S. 35 ff. Dort heisst es: „Wie ungerecht es ist, den Bauer wie ein Vieh aufwachsen zu lassen, so ist es eine Thorheit, die künftigen Schneider, Tischler oder Krämer wie einen Konsistorialrat oder Schulrektor zu erziehen." Ähnlich in seinen Vorschlägen zur Verbesserung des Schulwesens, S. 103. Vgl. auch weiter unten in dieser Abhandlung S. 423. Auch Rochow war mit Zedlitz dieser Anschauung; vgl. Zedlitz an Rochow; Berlin, 17. Jan. 1773, bei Jonas, S. 28 f. Herder schreibt im

wer die Schulen bessern will, muss kein Schulmann, sondern ein rechtschaffener Staatsmann sein."[1]) Der Staatsmann konnte aber kein Interesse daran haben, die Bildung der Landbevölkerung derartig zu steigern, dass man in die Städte lief, um Sekretär zu werden. Zudem soll durch obige Anschauung zweifellos den mehrfach sich geltend machenden Anforderungen der Jugendbildung, welche teilweise weit über das Erreichbare hinausgingen, ein Damm entgegengesetzt werden. Geschichtlich betrachtet, lässt sich die Gefahr nicht völlig verkennen, dass eine plötzliche und unvermittelt eingeführte erhebliche Steigerung der Volksbildung eine hierfür noch nicht gereifte Landbevölkerung vorfand. Es konnte leicht ein Proletariat entstehen, welches die angestammte Scholle verliess, um nachher aus Mangel an geeigneter Beschäftigung im Elend umzukommen. Zwar wäre es ausgeschlossen gewesen, dass eine derartig gesteigerte Bildung ähnliche Folgen gehabt hätte, wie in Frankreich die Ideen eines Montesquieu und eines Rousseau, — zu verkennen bleibt jedoch nicht, dass es keineswegs unbedenklich war, den teilweise lautwerdenden übertriebenen Bildungsforderungen Gehör zu schenken. Dass dem König der Gedanke fern lag, die Bildung sei überhaupt schädlich, wie er teilweise verfochten wurde, ist ausgeschlossen. Schon die eben angeführte Äusserung im Schreiben an Zedlitz beweist es, sowie die Stelle daraus: es ist „nötig, die Edukation der Kinder in eine bessere Ordnung zu bringen; denn da fehlt es noch sehr daran". Aber auch das wiederholt vom König durch Wort und That für die Jugendbildung kundgegebene Interesse beweist, wie fern es ihm gelegen hat, die Volksbildung zu beschränken oder gar zu unterdrücken. Er will ihr nur die von ihm und seinem Minister von Zedlitz, — und man darf auch zufügen von Rochow und andern namhaften Pädagogen als richtig erkannten Grenzen zuweisen.

Eine derartige Schrift, welche eine ziemlich gesteigerte Volksbildung empfahl, ging von einem Schulhalter aus Hamburg, dem Kandidaten Troge, im Februar 1782 ein.[2]) Wesentlich neue Gedanken bietet sie nicht.[3]) Kurz zuvor hatte auch der Landesälteste und Kreisdeputierte von Eicke den Plan eines Erziehungsinstituts in Liegnitz zur Ausbildung junger Mädchen besonders in der Hauswirtschaft überreicht. Ein näheres Eingehen auf diese hochinteressanten Ausführungen würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.[4]) Es liegt ferner ein Schreiben von dem Direktor des kursächsischen Instituts für Taubstumme in Leipzig, Heinicke, vor.[5]) Er legt dar, dass viele aus Preussen oft 80 Meilen weit zu ihm reisten. Sein Vorschlag geht dahin, jemand zu ihm zu senden, den er während eines Jahres gegen Erstattung von 100 Species-

---

Seminarstatut für Landschullehrer: „Zuviel Klarheit und Räsonnement in Ständen, wo sie nicht hingehört, ist gewiss eher schädlich als nützlich." Bei Heppe, Bd 2 (1858), S. 319.

[1]) Rochow an Zedlitz; 1775, bei Jonas, S. 76.

[2]) Gedanken von besserer Einrichtung der niederen Schulen zur Beförderung der Tugenden und Verminderung der Laster in christlichen Gesellschaften. Orig.

[3]) Ein Plan zur Verbesserung der Schulen war Ostern 1779 vom Kandidaten und Lehrer am Kloster Bergen Schwarze dem Minister v. Zedlitz eingereicht worden. Krünitz, Die Landschulen (1794), S. 239.

[4]) Schreiben des v. Eicke; Wiersebenne, 21. Jan. 1782. Orig. Plan des Erziehungsinstitutes für die weibl. Jugend. Druck im Geh. Staatsarchiv.

[5]) Schreiben Heinickes; Leipzig, 12. Mai 1786, mit Beilage. Orig.

dukaten in der Taubstummenausbildung unterweisen würde. Er empfiehlt auch seine neue den Unterricht vereinfachende Methode, die jener Mann gleichfalls lernen sollte. Nach ihr könnten die Kinder auch Spinnen, Stricken, Klöppeln, Seidenbau u. s. w. erlernen, so dass jedes Kind sich das Schulgeld verdienen könnte. Das Schreiben habe er auch vereinfacht, indem er nicht sofort auf Papier, sondern erst auf die Schiefertafel schreiben lässt. Dies bedeute eine grosse Erleichterung für Lehrer und Schüler, zu dem können dabei 5 Thaler jährlich in jeder Schule an Schreibpapier gespart werden. Endlich spricht er sich gegen die Buchstabiermethode[1]) und den leeren Wortkram beim Unterricht aus, wodurch viel Zeit, Intellektualität und moralisches Gefühl vergeudet werde; bisher sässen die Kinder müssig da, und würden zur Denkfaulheit statt zur Arbeit erzogen. — Die preussische Regierung lehnte alle Vorschläge Heinickes ab.[2])

Zwar liegt kein ausreichendes Material für ein abschliessendes Urteil vor, aber dennoch lässt sich der Gedanke nicht zurückweisen, dass in den letzten Jahren Friedrichs sein Interesse für die Volksschule nachgelassen habe. Bezeichnend ist dafür eine Eingabe des schon erwähnten Konsistorialrates Prof. Steinbart über die Verbesserung der niederen Schulen. Er überreicht sie aber nicht dem König, sondern dem Thronfolger, dem späteren König Friedrich Wilhelm II.[3]) Schon vor 17 Jahren hatte er auf Befehl des Ministers von Münchhausen einen Plan zur Verbesserung der Landschulen eingereicht (vgl. S. 415). Durch allerhand Hindernisse war dieser, wie Steinbart schreibt, nicht zur Ausführung gekommen. Jetzt überreicht er das Resultat langjähriger Untersuchungen, damit seine Arbeit „nicht ganz für das Vaterland fruchtlos und verloren sei“. Er ist bereit, falls es den Thronfolger interessiere, genauere Vorschläge über die Geldfrage einzureichen.

Steinbart fordert, dass die Kinder auch im Sommer auf der Weide mit Spinnen beschäftigt würden, wie es schon in Schlesien und einem Teile Westfalens geschehe. Dadurch käme ausser dem Schulgelde noch ein Überschuss ein. Der Lehrer könnte sich durch Seidenbau[4]) und Bienenzucht sein Einkommen erheblich vermehren. Wenn er die Pflege der Obstbäume übernimmt, sei ihm ein Drittel des Ertrages zuzuweisen. Weiter müssten die Lehrer als Tierärzte ausgebildet werden. Auch hierdurch träte eine Mehrung ihrer Einkünfte ein, und der Staat hätte durch Erhaltung des Viehs grosse Vorteile. Kenntnis des Aderlass und wichtiger Medikamente würde von grossem Vorteil sein. Dem stehe jedoch entgegen, dass einem solchen Lehrer unter 150 Thaler nicht geboten werden könnte, dass es aber sehr schwer sei, die Stellen derartig zu dotieren, — dann würden aber auch Lehrer mit derartigen Kenntnissen überhaupt keine Schulstellen, sondern Pachtungen übernehmen. Deshalb schlägt Steinbart vor, eine Normal- und Pflanzschule auf dem Lande

---

[1]) Über Heinickes Stellung zur Buchstabiermethode vgl. Fechner, S. 34, 80 ff.

[2]) Minister v. Hertzberg an Zedlitz; Berlin, 23. Mai 1786. Orig.

[3]) Schreiben Steinbarts an den Thronfolger; Frankfurt a. O., 30. Jan. 1786. Orig. Vorschläge, wie ohne dem Staat neue Unkosten zu machen, eine solche Verbesserung der Schulen zu bewirken sei u. s. w. Orig.

[4]) Auch am 3. Mai 1782 war wieder die Verfügung erneuert worden, dass nur solche Lehrer zur Anstellung kommen dürften, die den Seidenbau erlernt hätten. Schmoller-Hintze, Bd. 2, S. 305.

anzulegen, in welcher zwölfjährige arme Knaben in all den Sachen unterrichtet und zum späteren Dienst im Staate verpflichtet würden. Die Kosten seien geringe. Als Lehrer würden die Zöglinge schon ein reichliches Einkommen haben, da die Gutsbesitzer solche, die ihnen gute Ratschläge und Hilfe gewähren, nicht darben lassen. Aber auch das Gemeinwohl hätte grossen Nutzen davon, weil jene Lehrer zwischen Gelehrten und Volk in landwirtschaftlicher Beziehung vermitteln würden; denn die vielen Erfahrungen der Landleute lernen die Gelehrten nicht kennen, während deren Schriften wieder auf dem Lande nicht gelesen und nicht verstanden würden.[1]) —

Ein und ein halbes Jahrzehnt hatte Zedlitz die Leitung des preussischen Schulwesens. Es war nur verhältnismässig wenig, was hier an äusseren Ereignissen über die Volksschule zu melden war. Und dennoch wirkten diese Jahre weit über die Zeit hinaus anregend und erfolgreich. Zedlitz hatte reichliche Erfahrungen gesammelt, aber in den letzten Jahren Friedrichs vermochte er sie nicht mehr zu verwerten. Daher legte er seine Pläne und Reformvorschläge dem König Friedrich Wilhelm II. bald nach dem Regierungsantritte vor.[2]) Zuerst stellte er die Forderung auf, für die Schulen eine besondere Behörde zu errichten.[3]) Ferner hält er für nötig, dass jeder Staatsbürger nach seinem ihm bestimmten Berufe unterrichtet werde, — der Bauer anders als der Bürger, und dieser anders als der zukünftige Gelehrte. Darum müsste es Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen geben. „Gelehrt, so führt Zedlitz aus, muss der Bauer durchaus nicht sein; denn ein solcher Unterricht würde dem oben angegebenen Grundsatz aller Erziehung widersprechen. Der Bauer soll ein guter und in seinem Stande verständiger brauchbarer und thätiger Mann werden.“ Dazu gehört Religion, und zwar Glaubenslehre laut der christlichen Moral; Lesen; etwas Übung im Schreiben und Rechnen, letzteres vornehmlich im Kopfe, einige Erfahrungssätze aus der Mechanik; die leichteste Art, Flächen ohne Instrumente abzumessen und zu vergleichen; Kenntnis der gangbarsten Masse und Münzen; etwas Naturgeschichte und Naturkenntnis, um den Bauern anzugewöhnen, bei misslungenen Ernten, Krankheit oder Sterben des Viehs die Ursachen anderswo als in der Hexerei zu suchen und sie durch geeignete Mittel künftig zu vermeiden; wenige diätetisch-medizinische Regeln, „damit er den ihm tötlich werdenden Branntwein nicht für Universal-

---

[1]) Höchst bemerkenswerte Vorschläge giebt Resewitz, Gedanken und Wünsche zur Verbesserung der öffentl. Erziehung, Bd. 1 (1778), S. 20 ff. Er will die Chorschüler der Stadtschulen zu Landlehrern ausbilden. S. 35 meint er: „Man sucht ja die Viehzucht zum Besten des Landes zu verbessern, warum sollte man auch nicht die Menschenzucht, und zwar von einem solchen beträchtlichen Teil unsers Geschlechts als unser Landvolk ist, verbessern können und zu verbessern bemüht sein?“ S. 37 ff. erklärt Resewitz den jetzigen Unterricht für geisttötend. Die Kinder sollten mehr lernen; nach richtiger Methode wird nur die halbe Schulzeit gebraucht. Während der andern Zeit sollen die Kinder im Winter mit Flachs- und Baumwollspinnen, im Sommer im Schulgarten beschäftigt werden. In diesem soll Feld-, Garten- und Obstbaumzucht getrieben werden; wünschenswert bleibe auch die Anlage von Farbkräutern, Hopfen und Tabak.

[2]) Abgedruckt in der Berlinischen Monatsschrift, Bd. 10 (1787), S. 97 ff.

[3]) Dies geschah im Februar 1787 durch Gründung des Oberschulkollegiums. — Die gleiche Forderung erhob schon einige Jahre früher eine anonyme Eingabe an den König: Eingabe des — R. — an den König; Berlin, 3. April 1784. Orig.

medizin ansehe“, damit er sich nicht an Quacksalber, sondern Ärzte wende und um geeigneten Falls durch geänderte Lebensordnung sich selbst und den Seinigen helfen zu können; einige Kenntnis der Landesverfassung, insbesondere der auf den Landmann bezüglichen Gesetze und Landesdikasterien. Es muss aber auch Industrie getrieben werden, so Spinnen, Flechten von Strohhüten und Körben u. s. w. Dies bewahre die Jugend von Lastern und gewöhne sie an Thätigkeit und mache den Körper zur Handarbeit geschickt.[1]) Aber auch Lehrerseminare sind notwendig.[2]) Zedlitz beabsichtigte 1779 ein Seminar für Landschullehrer einzurichten, da sich das in Halle für Stadtschullehrer und Informatoren gut bewähre.[3]) Er will aber trotz grosser allgemeiner Vorteile keine grössere Stadt nehmen, da die jungen Leute sonst den Interessen des Landlebens abgewendet würden, und unvermerkt beitrügen den Landmann vom Lande zu entfernen.[4]) Zur Ausführung kam der Plan aber nicht. Zedlitz schlägt jetzt vor, ein Seminar zwischen Berlin und Halberstadt zu gründen, eins in Züllichau für die Neumark und Niederschlesien, eins in Breslau, eins in Königsberg;[5]) die Seminare in Stettin und Kulm müssen verbessert werden. Hier sind fortan sämtliche Lehrer auszubilden. Das Gehalt sei auf jährlich 120 Thaler, Wohnung, Garten und freie Weide für eine Kuh festzusetzen. Für Preussen und Pommern genügen 80 Thaler. — Die weiteren Ausführungen Zedlitz' betreffen die Stadtschulen; es sei nur hervorgehoben, dass die Geschichte damals nur bis Karl dem Grossen gelehrt, in der Geographie der Globus und die vier Weltteile, aber nichts vom Vaterlande durchgenommen wurde.

Zedlitz schlägt nun vor — dies würde den kleinen Städten viel mehr frommen als die Lateinschulen —, solche Anstalten einzurichten, in welchen gelehrt würde: Religion, christliche Moral, Lesen, Rechnen, Schreiben, Anfertigung von eignen Aufsätzen, Rechnungen u. s. w., Denkübungen auf Grund des Lesebuchs, Naturgeschichte zum Verständnis der Erdprodukte, Messkunst, etwas praktische Mechanik und Physik, Geographie des Vaterlandes und der benachbarten Länder, Gesetzeskunde und Landesverfassung, vaterländische Geschichte seit dem Westfälischen Frieden, Kenntnis der Handwerke und ihrer Erzeugnisse, Anleitung zum Fachzeichnen, Arbeit z. B. Seidenkultur, Wollspinnerei. Eine solche Schule hat Zedlitz vor dem Georgenthor in Berlin

[1]) Man vgl. hierzu auch die Äusserung Zedlitz', dass der kindliche Verstand gehörig zu bearbeiten sei; dies ist weit wirksamer, „als wenn der Schulmeister die Jungen eine Seite aus Luthers Katechismus auswendiglernen lässt“. Zedlitz an Rochow; Berlin, 17. Jan. 1773, bei Jonas, S. 28 f.

[2]) Vorhanden waren beim Regierungsantritt Friedrichs die Seminare in Königsberg i. Pr. (verbunden mit dem Waisenhause, gegründet 1701, erneuert 1809 von Zeller als „Normalinstitut“, seit 1870 in Waldau), Kloster Bergen bei Magedeburg (1735), Stettin (1736). Neu treten hinzu Berlin (1748, später Potsdam, jetzt Cöpenick), Breslau (1765), Schlegel bei Glatz (1766, jetzt Habelschwerdt), Klein-Dexen in Ostpreussen (1767, jetzt Preuss.-Eylau), Minden (1776, vgl. Krünitz, ökonom.-technolog. Encyklopädie, Bd. 61 [1793], S. 704), Halberstadt (1778), Wesel (1786, ursprünglich 1687, vgl. Krünitz, S. 704 ff.), Kulm.

[3]) Ein eigentliches Seminar war es wohl nicht; die Ausbildung geschah wahrscheinlich in den Franckeschen Stiftungen.

[4]) Zedlitz an Rochow; Berlin, 6. Mai 1779, bei Jonas, S. 155 ff.

[5]) Das mit dem Waisenhause daselbst verbundene Seminar konnte nur in sehr geringer Weise dem Bedarf entsprechen.

errichtet und seinen Sohn dorthin geschickt. Mit den letzten Ausführungen zeichnet Zedlitz die Volksschule mit ihrem Lehrplan, wie er in wesentlichen Punkten noch heute vorliegt. Aber seine Vorschläge kamen unter ihm nicht zur Ausführung. Am 3. Juli 1788 trat er vom Geistlichen Departement zurück, Wöllner wurde sein Nachfolger.

V. Rückblick.

Ein Rückblick auf die Volksschule unter Friedrich dem Grossen zeigt, dass viel Gutes gewollt, aber nur ein Teil davon erreicht wurde. Mit Recht ist darauf hingewiesen worden[1]), dass hierzu eine längere Friedenszeit nötig gewesen wäre, dass auch die sozialen Verhältnisse dem Volksschulwesen nicht günstig waren, und dass sich die Pädagogik erst noch lebensvoller gestalten musste. Andererseits darf nicht die Knappheit der Geldmittel, die wirtschaftliche Not, welche eine Folge der vielen Kriege war, und der Mangel an brauchbaren Volksschullehrern vergessen werden. Ob die Mittel für die Verbesserung der Volksschule vorhanden waren und nur eine andere Verwendung fanden,[2]) scheint doch zweifelhaft. Ein wesentliches Hindernis bot aber auch die Anschauung, dass den herrschenden Ständen die Unwissenheit des grossen Haufens noch für die sichere Bürgschaft staatlicher Ordnung galt.[3]). Friedrich stand auf einem völlig entgegengesetzten Standpunkt. Er hatte mit Sicherheit erkannt, dass die Garantie für die politische und wirtschaftliche Zukunft des Staates in einer guten den einzelnen Ständen entsprechenden Bildung läge. Es ist zwar richtig, dass nicht alle vom König gezeichneten Aktenstücke der Ausdruck seines Geistes sind, und ihm nur die massgebenden Grundgedanken zugerechnet werden dürfen.[4]). Friedrichs Einwirkung auf die Volksschule ist jedoch bisher oft unterschätzt worden. Die obigen Ausführungen legen dar, dass die Schulreform nach dem siebenjährigen Kriege, die Revision im Jahre 1768 und so manches andere auf seine eigenste Initiative zurückgehen, dass er es mit seltener Klarheit erkannt hat, nicht das höhere, sondern das niedere Schulwesen sei in erster Linie reformbedürftig. Und die Nachricht,[5]) Friedrich habe versichert, ihm sei jeder Vortrag angenehm, der zur Verbesserung der Schulen beitrüge, verdient durchaus Glauben. Er bekennt in dem oft erwähnten Brief an d'Alembert:[6]) „Je älter man wird, desto mehr wird man inne, wie sehr die Vernachlässigung der Jugenderziehung der Gesellschaft schadet.“ Weiter schreibt er dann mit einem gewissen Stolz: „Ich versuche

---

[1]) Seyffarth, Die Dorfschulen (1867), S. 12.

[2]) Es ist zwar richtig, dass der König seit 1763 viel Geld für Luxusbauten u. s. w. verwandte, und dass damit die Errichtung von Seminaren und bessere Dotierung der Landstellen hätte bewerkstelligt werden können (Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts ², Bd. 2 [1897], S. 68 f.), — aber viele jener Luxusausgaben waren für die Repräsentation des Staates notwendig, und die Sicherheit des Staates nach aussen stellte doch die wichtigsten Forderungen an die Finanzen.

[3]) Treitschke, Deutsche Gesch. im 19. Jahrh., Teil 1⁴ (1886), S. 42, 79.

[4]) Keferstein, Friedrich II. nach der pädag. Seite, in den Rheinischen Blättern für Erzieh. und Unterr. Jahrg. 1887, S. 450 ff.

[5]) Allgem. Bibliothek für Schul- und Erziehungswesen in Deutschland, Bd. 3 (1775), S. 571. — Bd. 8 (1780) bietet interessante Nachrichten über das preuss. Schulwesen.

[6]) Vom 6. Okt. 1772, bei Meyer, S. 334.

alles Mögliche, um diesem Übel abzuhelfen. Ich reformiere die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen. Aber dreissig Jahre gehören dazu, um Früchte zu sehen. Ich werde sie nicht geniessen, aber ich werde mich darüber trösten, indem ich meinem Lande diesen bisher mangelnden Vorzug verschaffe." In der That vermochte die Schulreform, wie schon bemerkt, nicht sofort durchgeführt zu werden, aber dreissig Jahre waren entschieden hinreichend. Trotzdem befand sich die Volksschule bei der Katastrophe 1806/7 nur mässig gebessert, sodass Friedrich Wilhelm III. jene bekannten Worte an sein Volk richtete: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äusserer Macht und äusserem Glanz gesunken, aber wir wollen und müssen dafür sorgen, dass wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen, und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, dass dem Volksunterricht die grösste Aufmerksamkeit gewidmet werde." [1])

Es ist die Behauptung aufgestellt worden,[2]) Eriedrich sei nur in der Theorie für Volksaufklärung gewesen, als Herrscher wäre er jedoch stets der Despot geblieben, welcher die Schule nur soweit unterstützte, als sie den Seidenbau förderte und fähig war, tugendsame und nützliche Bürger zu erziehen; jedes nähere Interesse an der Volksschule wird ihm abgesprochen. Bereits früher sind diese auf Missverständnis und mangelhafter Kenntnis der Quellen und der Zeit beruhenden Behauptungen richtig gestellt worden.[3]) Dass die Schule nützliche und tugendhafte Bürger erziehen sollte, kurzum das Nützlichkeitsprinzip war allgemein ein Grundsatz der damaligen Staatsmänner und Pädagogen. Die Behauptung, nur im Interesse des Seidenbaues sei die Volksschule gefördert worden, ist einfach falsch. Die Religion war für Friedrich nicht ein Mittel das Volk in Unwissenheit zu erhalten und an der Aufklärung zu hindern, sie ist ihm vielmehr, wie es die Kabinetsordre vom 2. Februar 1769,[4]) ausdrückt, das beste Mittel dem Volke die Aufklärung zu bringen.[5]) Ein Widerspruch zwischen den philosophischen und pädagogischen Äusserungen Friedrichs und seinen Thaten für die Volkserziehung ist nicht vorhanden. Er hat zuviel Verständnis für das geschichtlich Gewordene, dass er dieses bei Durchführung seiner Gedanken nicht beachten sollte. Auf dem Wege allmählicher Entwickelung will er dem Volke unter Berücksichtigung dessen, was sich von dem bisherigen Alten mit dem Neuen vereinen lässt, die Aufklärung bringen.[6]) Und wehmütig klingen die eben angeführten Worte aus dem Briefe

---

[1]) Über die Zustände von 1806/7 geben Auskunft die schon genannten Schriften von Gedicke, Baumann, Bassewitz, sowie Herzberg, Auch ein Wort über den verewigten Grafen v. Hertzberg und seine Verdienste um das Schulwesen (1795), Sack, Über die Verbesserung des Landschulwesens (1799).

[2]) Seidel, Friedrich der Gr., „der Heros der deutschen Volksbildung und der Volksschule" (1885).

[3]) Zeller, Friedrich der Gr. als Philosoph (1886), S. 292 ff.

[4]) Vgl. oben S. 416.

[5]) Wie dem König alles andere fern lag, als das Volk in Unwissenheit zu erhalten, darüber vergleiche man die interessanten Ausführungen bei Disselnkötter, Das Erziehungsideal Friedrichs des Gr. (Programm 1892), S. 5 f. — Beachtenswert sind übrigens auch Preiss, Friedrichs des Gr. Bestrebungen um die Jugenderziehung, im Pädagogium, Bd. 15 (1893), S. 216 ff., und Wolf, Friedrich der Gr. und seine Stellung zum Religions- und Moralunterricht, ebendaselbst S. 631 ff.

[6]) Zu einem im wesentlichen gleichen Ergebnis kommt Hübler, Friedrich der Gr. als Pädagog (Leipziger Dissert., 1897), S. 13 ff.

an d'Alembert, dass dreissig Jahre dazu gehören, um die Früchte davon zu sehen, die er selbst aber nicht mehr geniessen wird!

Wenn das hier vorliegende Material zusammengefasst wird, so hat Friedrich der Grosse seit Beendigung des siebenjährigen Krieges der Volksschule ein lebhaftes Interesse gewidmet, das allerdings in den letzten Regierungsjahren erkaltete. Mehrfach hat er persönlich eingegriffen und Anregung gegeben, sowie seine Stellung zur Volksbildung deutlich gekennzeichnet. Die Zeitumstände hinderten ihn, sein Ziel zu erreichen, wie er selbst sehr wohl weiss. Es ist unrichtig, dass unter seiner Regierung ein Stillstand oder Rückschritt in der Volksschule eingetreten sei. Er persönlich hat sie, allerdings erheblich von trefflichen Männern unterstützt, wesentlich gefördert. Ein epochemachender Fortschritt der Volksschule, wie unter Friedrich Wilhelm I., und wie auf andern Gebieten des Volkswohls während der Herrschaft Friedrichs II., ist unter ihm nicht zu verzeichnen. Der Gedanke der Volksschule fand noch keinen hinreichend aufnahmefähigen Boden. Die Erziehungswissenschaft musste erst weiter fortschreiten, die Anschauungen von der Gleichberechtigung des dritten und vierten Standes mussten erst die Grundlage einer neuen Staatsanschauung schaffen, und das Volk selbst musste erst, gezwungen von der Not schwerer Zeiten, geistig reifen. Nach den Befreiungskriegen konnte erst mit sichtbarem Erfolge die Volksschule gefördert werden. In der Geschichte der preussischen Volksschule nimmt aber auf jeden Fall die Regierung Friedrichs des Grossen eine wichtige und beachtenswerte Stellung ein.

Die Schule steht, vor allem zeigen dies die Dorfschulen, bis ins 18. Jahrhundert im Dienst der Kirche. Die Kinder erhalten durch Katechismus und Bibel die nötigen Grundlagen, um die Glaubenswahrheiten kennen zu lernen. Lesen und Schreiben befinden sich zumeist nur in dem Dienste des Religionsunterrichts. Allmählich — Comenius und Herzog Ernst sind hier bahnbrechend — treten die Beziehungen zum praktischen Leben hervor, aber für die grosse Masse bleibt der Religionsunterricht und der ihm dienstbaren Fächer so ziemlich der einzige Unterrichtsgegenstand. In Preussen ist dies ungefähr der Zustand beim Regierungsantritt Friedrich Wilhelms I. Jetzt geschieht hierin eine Änderung. Der König, welcher allen Verwaltungszweigen sein Augenmerk zuwendet, sorgt auch für die Volksschule, und zwar hauptsächlich vom Standpunkte des Staatsmanns und Verwaltungsbeamten aus. Die Schule, und besonders die Landschule, wird ein Teil der staatlichen Fürsorge. Rechnen und Realien erhalten eine grössere Pflege und die Bibel wird seit Friedrich II. im Leseunterricht durch das Lesebuch verdrängt. Aber die Bedeutung, dass die Schule in der Hand staatlicher, kirchlicher oder anderer Bestrebungen eine Macht werden kann, und dass wer die Schule hat, auch die Zukunft besitzt, das erkennt weder Friedrich Wilhelm I. noch Friedrich der Grosse.

Der Rationalismus verbreitet sich immer mehr und naturgemäss bleiben die Gegenbestrebungen nicht aus. Nach Friedrichs II. Tode kommen hochorthodoxe Strömungen in Preussen zur Geltung. Wöllner ist ihr staatlicher Vertreter und kämpft als Minister gegen die Aufklärung. Er versucht sie mit Hilfe der Kanzeln zu vernichten, aber — und das ist für die Zeit unmittelbar nach dem Tode Friedrichs bedeutungsvoll — man besinnt sich auch, was man an der Schule besitzt. Fast mit einem Schlage ist den regierenden

Kreisen der nachfridericianischen Zeit die gewaltige Bedeutung der Schule klar. Die Schule wird jetzt eine Stütze des Staates, — sie, die bisher nur Gegenstand der staatlichen Fürsorge war, tritt jetzt in den Dienst des Staates, wie die nunmehrige Bekämpfung des Rationalismus mit Hilfe der Schule zeigt.

Umschau.

Berlin, den 22. Juni 1901.

Vor wenigen Tagen wurde das Bismarck-Denkmal vor dem Reichstagsgebäude in Berlin in Anwesenheit des höchsten Herrn in deutschen Landen enthüllt. Das Monument hat seinen Platz da erhalten, wo nur ein Bismarck-Denkmal stehen durfte. Im Angesicht desselben erhebt sich die gewaltige Siegessäule, die das Werden und Wachsen des Deutschen Reichs in den Kriegswehen, die seiner Geburt vorangingen, darstellt, und hinter ihm steht der Palast, in dem das deutsche Volk durch seine gewählten Vertreter sich seine Gesetze giebt. Bismarck hat nicht nur das Schicksal des deutschen Volkes in äusserer Beziehung Jahrzehnte lang machtvoll bestimmt, er ist nicht nur der Schöpfer des neuen Deutschen Reichs, sondern er war und ist durch die Wucht seiner Thaten und die Gewalt seiner Persönlichkeit auch der Erzieher und das Vorbild von Hunderttausenden in unserm Volke geworden. An Bismarcks Beispiel hat die deutsche Thatkraft, das deutsche Selbstbewusstsein sich entwickelt, das jetzt auch ausserhalb der Landesgrenzen für den deutschen Namen und die deutsche Arbeit die Achtung der Völker in Anspruch nimmt. Bewusst und unbewusst ist Bismarcksches Wesen im öffentlichen Leben nachgeahmt worden. Aber nicht aus jedem Holze ist ein Bismarck zu schnitzen, und nicht jeder vermochte sich an Bismarcks Persönlichkeit so zu bilden, wie er es wünschte, und andere es wünschen mussten. Das „Quod licet jovi, non licet bovi“ wurde oft vergessen. Die imitierten Bismarcks, die grossen und kleinen Herren, die insbesondere nach unten hin mit Gewaltmitteln mehr glaubten ausrichten zu können, als durch verständige Rücksichtnahme, sind unter Bismarcks Regime leider recht zahlreich aus dem Boden hervorgewachsen, und doch hätte schon des Meisters Schicksal sie eines Besseren belehren können. Der gewaltige Staatsmann, der sonst in der Politik von Erfolg zu Erfolg schritt, scheiterte mit seinen Plänen da, wo er geistige Bewegungen mit dem Kürassierstiefel niedertreten wollte. Die Kulturkampfgesetzgebung ist ebenso wenig ein Ruhmesblatt in dem Kranze des Heros, wie das Sozialistengesetz.

Von einer Persönlichkeit wie Bismarck leben Jahrhunderte, und je genauer man sie studiert, um so mehr werden auch die kleinen Rostflecke auf der blanken Rüstung ins Auge fallen. Nichts ist aber armseliger als ein derartiges Kritikastertum einer grossen Persönlichkeit gegenüber, und der deutsche Volksschullehrer würde seine Aufgabe schlecht verstehen, wenn er der Jugend nicht zu einer tieferen Würdigung der Thaten eines Bismarck verhülfe. Die deutsche Nation hat im Laufe ihrer Geschichte gewiss mehr als einen Bismarck her-

vorgebracht, aber allzu häufig wachsen derartige Eichen auch im deutschen Walde nicht.

Dass Bismarcks grosse politische Arbeit dem Volksbildungswesen nur indirekt zugute gekommen ist, haben wir oft genug betont. Die liberale Ära der Siebzigerjahre hat für Preussen weniger positive Erfolge gebracht, als für die übrigen deutschen Staaten. Erst mit dem Rücktritt Bismarcks, beim Beginn der Neunzigerjahre, wird die Volksschule wieder mehr als bisher in ihren eigentlichen Lebensinteressen Gegenstand der staatlichen Fürsorge. Der führende Grossstaat hat infolge dessen auf dem Volksschulgebiete die Spitze nicht behaupten können, und die heutigen Verhältnisse lassen auch den weniger scharfsichtigen Beobachter die bedenklichsten Mängel und Rückstände erkennen. Die inneren Verhältnisse der preussischen Volksschule und der Lehrerbildungsanstalten haben seit einem Menschenalter keinerlei nennenswerte Fortentwickelung erfahren. Die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 sind noch heute massgebend für den Lehrstoff und für das Lehrverfahren in den genannten Schulanstalten. Der grossartige Reformeifer, der in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiet des höheren Schulwesens entwickelt worden ist, hat die Volksschule unberührt gelassen. Wenn man nun erwägt, welche gewaltigen Umbildungen die Gesamtverhältnisse unsers Volkes in den letzten dreissig Jahren erfahren haben (Deutschland zählte 1871 41 Millionen Einwohner, 1900 über 56 Millionen), und wenn man ausserdem inbetracht zieht, dass die „Allgemeinen Bestimmungen" lediglich der erste Schritt auf dem Wege einer gesunden Reform waren, so kann dieses Beharren auf keinen Fall gutgeheissen werden. Die gegenwärtige preussische Unterrichtsverwaltung ist sich dessen auch bewusst. Für die Festsetzung eines neuen Lehrplans für die Berliner Gemeindeschule hat Kultusminister Dr. Studt eine Kommission, in der auch praktische Lehrer und Lehrerinnen vertreten sind, einberufen. Die Beratungen haben möglicher Weise noch einen weitergehenden Zweck. Vielleicht soll der Berliner Lehrplan die Grundlage für eine Neugestaltung der Lehrpläne ähnlicher Schulsysteme abgeben. Gleichzeitig hat der Minister eine Kommission zur Begutachtung von Reformvorschlägen für die Lehrerbildung einberufen. Ob aus diesen Beratungen Vorschriften hervorgehen werden, die den Forderungen der Gegenwart entsprechen, bleibt abzuwarten. Thatsache ist, dass die Wortführer der Reaktion mit wachsendem Misstrauen diesen Massnahmen der preussischen Unterrichtsverwaltung folgen. Allerdings ist es schwer zu entscheiden, ob die unerwarteten Erfolge, die sie auf dem Gebiete der Schulaufsicht erzielt haben, das Verlangen nach weiteren Zugeständnissen bis aufs höchste gesteigert haben, oder ob man trotzdem einen Umschlag befürchtet. Wir persönlich können uns allerdings zu einer rein optimistischen Auffassung nicht bekennen; denn wir wissen, dass selbst die besten Vorschriften auf dem Papier stehen bleiben, wenn die ausführenden Organe nicht die rechten sind. Dass das preussische Unterrichtsministerium die lokale Beaufsichtigung des Volksschulwesens selbst da, wo wichtige kulturelle und nationale Güter zu verteidigen sind, wieder ausnahmslos in die Hände der Geistlichen gelegt hat, bezw. zu legen im Begriffe ist, lässt vor allem eine ungetrübte Hoffnung auf eine wirkliche Besserung nicht aufkommen.

Die Berufung von Vertretern des Lehrerstandes zu wichtigen Beratungen seitens des Kultusministeriums giebt hoffentlich auch nach-

geordneten Behörden Veranlassung, ebenso zu verfahren. Wenn man einen geistig aufwärtsstrebenden Stand von der praktischen Beteiligung an der Verwaltung und Gesetzgebung ausschliesst, so weckt man damit die Neigung zu rein theoretischen Forderungen und zu übertriebenen, praktisch vielfach gar nicht erfüllbaren Ansprüchen. Wer nicht die Hand ans Werk legen darf, bezw. muss, blickt gern ausschliesslich auf das Ziel, ohne die Stationen, die dahin führen, auch nur eines Blickes zu würdigen. Dass die Beurteilung praktischer Massnahmen aus diesem Grunde oft ungerecht wird, leuchtet ohne weiteres ein. Will man die Lehrerschaft zu reger Mitarbeit an der Weiterentwickelung des Schulwesens heranziehen, so ist der Ausschluss aus der Verwaltung, die leider bei uns bis dahin nahezu eine grundsätzliche war, das verkehrteste, was es geben kann. Auch das Gefühl der Verantwortung wächst, wenn man nicht nur die letzten Ziele aufstellen darf, sondern auch den mühsamen Weg dahin in eigner Arbeit verfolgen muss.

Einzelne Behörden denken über die Aufgabe der Volksschullehrer allerdings anders als das Kultusministerium. Die Königliche Regierung in Gumbinnen z. B. scheint allen Ernstes die Lehrer mit den Spediteuren, bezw. den Agenten politischer Blätter zu verwechseln. In einer „an sämtliche Herren Ortsschulinspektoren" gerichteten Verfügung wird allen Ernstes eine regelrechte Agitation für ein konservativ-orthodoxes Blatt verlangt und die Ausführung dieses nebenamtlichen Auftrages ganz ebenso unter die Kontrolle der geistlichen Ortsschulinspektoren gestellt wie die amtlichen Funktionen. Die Herren im Gumbinner Regierungskollegium scheinen auch mit dem Volksleben verzweifelt wenig vertraut zu sein. Andernfalls könnten sie, selbst wenn sie die Aufgaben des Lehrerstandes in ihrer Weise beurteilen, eine derartige Verfügung nicht erlassen. Ganz abgesehen davon, ob es verdienstlich ist, sich um die Verbreitung „christlich-patriotischer Zeitschriften, Blätter und Kalender" zu bemühen, da „christlich" und „patriotisch" oft genug nur eine Deckadresse für Richtungen sind, die man auch ganz anders nennen könnte, für Richtungen, die gegenwärtig bekanntlich bemüht sind, die bedeutungsvollsten Pläne des Staatsoberhauptes und der Regierung zu durchkreuzen, natürlich „aus lauter Patriotismus", entspricht es nicht der Würde eines öffentlichen Beamten, sich einer das politische Gebiet berührenden Thätigkeit zu widmen, wenn nicht die freie Überzeugung, sondern die Ordre des Vorgesetzten dahinter steht.

Die preussische Lehrerschaft wird auch künftig in dem Kampfe für ihre Ideale nicht erlahmen dürfen. An jeden Schritt, den sie vorwärts und aufwärts thut, heften sich neue Gefahren und Übelstände. In demselben Augenblicke, in dem einige Tausend junge Volksschullehrer zum ersten Male in einer ihren Fähigkeiten und ihrer sozialen Stellung entsprechenden Weise im Heere ausgebildet werden, drohte einem westpreussischen Lehrer wegen eines geringfügigen Versehens bei Einreichung einer Meldung an seine Militärbehörde das Schicksal, im Spritzenhause seines Wirkungsortes den Frevel zu büssen. Die an diesen Fall sich anknüpfende Diskussion in den öffentlichen Blättern hat gezeigt, was ohnehin angenommen werden musste, dass in Kreisen, die dem Lehrerstande im übrigen ziemlich fernstehen, das neue Militärverhältnis keineswegs günstig beurteilt wird. Wer von unten heraufkommt, muss immer gewärtig sein, dass der Stiefel des Höherstehenden ihm auf den Kopf gesetzt wird.

Aber derartige Erfahrungen dürfen die Thatkraft nicht lähmen und den Mut nicht herunterdrücken. Wer nicht kämpfen und nicht ringen und trotzdem aufwärts und vorwärts will, durfte auf unserm Planeten nicht geboren werden.

Der Lehrerstand kann der Zukunft ruhig entgegensehen. Seine Bedeutung für das Volksleben wächst, und damit erhöht sich auch seine Stellung im sozialen Organismus. Das deutsche Volk bedarf einer erhöhten Bildung in allen seinen Schichten. Die Volksbildung hat aufgehört, ein Luxusartikel zu sein. Welche gewaltigen Aufgaben im Laufe der Zeit dem deutschen Volke in dieser Hinsicht erwachsen sind, schilderte in lebendiger und anschaulicher Weise der bekannte Sozialpolitiker Stadtrat C. M. Sombart (Magdeburg) auf der diesjährigen Generalversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. An die Spitze seiner Ausführungen stellte er den Satz: „Für ein Volk, wie das deutsche, dessen Wirtschaft erheblich von Handel und Industrie beeinflusst wird, ist die allgemeine und gewerbliche Fortbildungspflicht von ähnlicher Bedeutung für das Wirtschaftsleben, wie die allgemeine Militärdienstpflicht für das äussere Gefüge des Staates. Beide dienen zu seiner Erhaltung und tragen, indem sie auch die Erziehung und Bildung der grossen Massen des Volkes fördern helfen, gleichzeitig zu dessen sittlicher Kräftigung und Veredelung bei."

So weit auch massgebende Kreise von einer ähnlichen Auffassung der Bildungsarbeit oft noch entfernt sind, so ist doch in dem Träger der Reichskrone diesen Ideen ein mächtiger Fürsprecher erstanden. In den kaiserlichen Ansprachen tritt immer deutlicher hervor, dass Wilhelm II. auch bei allen Fragen der äusseren Politik die Kulturleistungen des deutschen Volkes nicht aus dem Auge verliert. Ein Volk, das seine Kräfte mit denen anderer Völker messen soll und will, und zwar durch Kulturarbeit, darf bei Ausrüstung der Jugend nichts versäumen. Wenn Deutschland heute einige Aussicht hat, nicht nur die dritte und vierte, sondern vielleicht die erste Macht auf dem wirtschaftlichen Kampfplatz zu werden, so gründet sich diese Hoffnung vorzugsweise auf unsern Vorsprung im Volksschulwesen. Hätte England die Zeit seiner unbedingten Vorherrschaft mehr dazu benutzt, die arbeitenden Klassen zu bilden und zu erziehen, so würde deutscher Fleiss und deutsche Kraft den althergebrachten Vorsprung schwerlich überholen können. Nicht die deutschen Bajonette, noch viel weniger der natürliche Reichtum des deutschen Bodens können uns eine glückliche, entwickelungsreiche Zukunft verbürgen, sondern einzig und allein der Reichtum an geistiger und sittlicher Kraft und technischem Können, die sich noch jedem Gegner gegenüber den berechtigten Platz erobert haben.

Anders als im Deutschen Reiche liegen die Dinge heute in dem unglücklichen Nachbarstaate, dem ebenfalls viele Millionen deutscher Brüder angehören. Die Reaktion hat in den österreichischen Kronländern anscheinend Aussicht auf einen vollständigen Sieg. Nachdem der Thronfolger sich in unzweideutigster Weise mit den Bestrebungen der klerikalen Partei identifiziert hat, wird in absehbarer Zeit niemand mehr einen Aufschwung erwarten, wie er auf den unglückseligen Bruderkrieg von 1866 folgte. Allerdings sollte man meinen, ein österreichischer Thronfolger hätte vorläufig noch andere Sorgen, als die klerikale Schulpolitik zu unterstützen. Was in dieser Hinsicht gethan werden konnte, besorgen die politischen Machthaber auch ohne Unterstützung aus dem

Kaiserhause schon hinreichend. In der „Deutsch-Österreichischen Lehrerzeitung“ wurde vor einiger Zeit eine Notiz veröffentlicht, die wie ein Blitzstrahl die Schulverhältnisse einzelner Kronländer beleuchtet. „Ein galizischer Lehrer befindet sich schon seit einer Reihe von Jahren als Taglöhner unter den regelmässig im Frühjahre in Liegnitz eintreffenden Arbeitertransporten aus Galizien, und zwar verrichtet jener Jugendbildner seit jener Zeit auf einem Dominium des Kreises Jauer Feldarbeit, um sich und seine Familie im Sommer ernähren zu können! Gelegentlich seiner vorjährigen Beschäftigung auf dem betreffenden Rittergut traf im Herbst bei dem Gutsherrn von der galizischen Behörde ein Schreiben ein, worin ersucht wurde, den Lehrer aus seinem Arbeitsverhältnis derart zu entlassen, dass er am 1. Oktober die Leitung seiner Schule wieder übernehmen könne. Diesem Wunsche wurde natürlich entsprochen. Dieses Jahr nun hat der Mann noch seine Frau mitgebracht, die sich als — Magd verdungen hat. Wenn die beiden Eheleute wieder ihre Heimreise antreten, dann haben sie sich so viel erspart, dass sie auch in den Wintermonaten noch etwas zum Zusetzen haben, denn ihre heimatliche Entlohnung besteht zum grössten Teil nur in Gewährung von Freitischen und Kleidung.“

Das sind klerikale Schulideale!

Und was an der Donau von höchster Stelle gefördert wird, das sollte an der Isar nicht auch möglich sein? Der bayrische Klerus, bezw. seine politischen Organe führen seit langer Zeit einen erbitterten Kampf gegen einzelne „simultane Abnormitäten“ des Landes; leider aber will das bayrische Kultusministerium sich durch keine noch so dringende Immediateingabe dazu treiben lassen, entgegen der Verfassung des Landes die Schulverhältnisse in der gewünschten Weise zu „regeln“. Das „Ärgernis“, dass ein katholischer Lehrer eine protestantische Frau heiratet und seine Kinder protestantisch erziehen lässt, und dass die Behörde ihn trotzdem nicht von jeder Beförderung ausschliesst, wird also den gutgesinnten Kreisen Bayerns auch künftighin nicht erspart bleiben. Der bayrischen Regierung ist jedenfalls hinreichend bekannt, wohin es führen würde, wenn sie die Forderungen einer Partei nachgeben wollte, die am liebsten ein konfessionelles Abzeichen, äusserlich an der Kopfbedeckung zu tragen, einführen würde. Die Gemeinsamkeit des nationalen und wirtschaftlichen Lebens würde einfach aufhören. Glücklicherweise ist das Volksbewusstsein jederzeit stärker, als die einseitigen konfessionellen Industrieritter, denen die Religion nichts weiter ist als die äussere Form des Kults, und von denen man deswegen auch nicht erwarten kann, dass sie die breite Basis der allen Konfessionen gemeinsamen religiösen Anschauungen kennen und würdigen. Wenn es einmal, was wir nicht hoffen wollen, dahin kommen sollte, dass Protestanten, Katholiken und Juden nicht mehr an demselben Grabe zu gemeinsamem Gebete ihr Haupt entblössen dürfen, und wenn nicht mehr bei feierlichen Schulakten protestantische und katholische Kinder zusammen einige Worte religiösen Inhalts hören dürfen, dann wird man auch nicht mehr erwarten dürfen, dass wir eine Nation bleiben, die für dieselben Ideale und dieselben Errungenschaften Gut und Blut in Kampf und Arbeit einsetzt.

Mitteilungen.

Die letzte Hauptversammlung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, die vom 27.—29. Mai in Hildburghausen abgehalten wurde, beschäftigte sich mit folgenden bereits vorher im Jahrbuche des Vereins veröffentlichten Arbeiten: 1. Die drei Arten der successiven Stoffanordnung: die fachwissenschaftliche, die in konzentrischen Kreisen und die in kulturhistorischen Stufen (Hollkamm), 2. Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterrichte der Volksschule (Dr. Reukauf), 3. Zur Ethik (Prof. Dr. Vogt), 4. Ziehen über Herbarts Psychologie (Schwertfeger).

Trotzdem der Vorsitzende, Professor Vogt (Wien), in seiner Einleitungsrede hervorhob, dass die Mitgliederzahl des Vereins im letzten Jahre etwas zugenommen habe, so gab doch die Versammlung, nach vorliegenden Berichten zu urteilen — einen Originalbericht konnten wir nicht erhalten — einen deutlichen Beweis von der inneren Zersetzung, die sich im Herbartianismus seit Jahren bemerkbar macht. Das ist allerdings nichts Aussergewöhnliches. Der Herbartianismus teilt das Schicksal aller Reformströmungen. Als er Ende der Siebzigerjahre, getragen vom Enthusiasmus einer gläubigen Jüngerschar, zuerst in weiteren Kreisen bekannt wurde, da war es nur zu natürlich, dass ihn die Aussenstehenden als eine Art Geheimlehre von mystischer Heilkraft für unser Erziehungswesen anstaunten, während die Jünger ihn als Evangelium betrachteten, an dem zu rütteln, Frevel oder Thorheit sei. Aber er fand schneller Eingang und Verbreitung, als man auf der einen Seite geglaubt, auf der andern gehofft hatte. Trotz der fremdartigen Etiketten ergab sich bald, dass die neue Lehre mit der Popularpädagogik enger verwandt sei, als man geahnt hatte. Befördert wurde diese Erkenntnis durch eine rührige Interpretationskunst einzelner herbartianischer Kreise, insbesondere der Eisenacher. Auf der andern Seite kam der neuen Botschaft der während des Aufschwungs der Volksschule in den Siebzigerjahren innerhalb der Lehrerschaft erwachte „Hunger nach der Theorie“, das Streben nach wissenschaftlicher Gestaltung und Begründung der Erziehungslehre, entgegen.

Jemehr aber die Ideen der Herbart-Zillerschen Pädagogik in weiteren Kreisen Aufnahme und Zustimmung fanden, desto mehr verlor sich auch ihre Exklusivität. Schon das Gesetz der Apperzeption lässt erklärlich finden, dass sich unter dem Einflusse anderer Anschauungen ihre Schroffen allmählich abschliffen, dass das Gemeinsame der streitenden Parteien nach und nach eine solche Verstärkung erfuhr, dass die Differenzen weit zurücktraten, ja dass schliesslich der Herbartianismus mit der Popularpädagogik geradezu eine Art Waffenbrüderschaft einging. Thatsache ist ja, dass er heutzutage kaum noch Miene macht, jene, wie früher, zu bekämpfen, sondern mit ihr im Bunde gegen Zeitströmungen zu Felde zieht, die den gemeinsamen Besitzstand zu bedrohen scheinen. Ich erinnere an den Kampf gegen die „Sozialpädagogik“. Bedeutender noch wirkte bei dieser Entwickelung die Rücksicht auf die Praxis ein. Selbstverständlich war es von vornherein, dass der Herbartianismus nicht blosse Theorie bleiben, sondern im Schulwesen zu thatsächlichem Einfluss kommen wollte. Die Praxis verlangt aber eine Anpassung der Theorie an die gegebenen Verhältnisse. Die Eisenacher waren

die ersten Herbartianer, die das begriffen. Die Mehrheit folgte ihnen. Heute liegt die Sache so, dass man selbst in herbartianischen Kreisen geneigt ist, die wenigen „Unentwegten“, die noch ihre Reihen aufweisen, als Petrefakten anzusehen, die wohl zu schätzen sind als solche, die von der einstigen Struktur der Strömung Zeugnis ablegen, die aber für ihre gegenwärtige Entwickelung bedeutungslos sind. Der Herbartianismus hat unsere pädagogische Theorie und Praxis erheblich und, was ich gern zugebe, in durchaus fördernder Weise beeinflusst; aber er hat auch seine Erfolge mit Opfern erkaufen müssen. Nicht nur sind die einst so haarscharfen Umrisse seiner Theorie einer gewissen Verschwommenheit gewichen, nicht nur hat vielfach das kategorische „Du musst!“ einem kompromisselnden „Du kannst!“ den Platz eingeräumt, vor allem hat er auch die stolze Sicherheit eingebüsst, mit der er früher auftrat, die Sicherheit, die auf den Aussenstehenden fast suggestiv wirkte. An ihre Stelle ist Wanken und Schwanken getreten. Das ist es, was ich oben als die innere Zersetzung des Herbartianismus bezeichnete.

Von ihr gab auch die diesjährige Pfingstversammlung deutliche Beweise. Ja, ich muss gestehen, dass sie mir kaum jemals so klar entgegengetreten ist. Wer z. B. den ziemlich ausführlichen Bericht liest, den die „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ in ihrem 4. Hefte bringt, wird mir beistimmen. Und doch handelte es sich in jener Diskussion um den eigentlichen Kern und Stern der pädagogischen Lehre Zillers: um seine Lehrplantheorie, die Idee, das Kind in die Kultur der Gegenwart einzuführen auf dem Wege der kulturhistorischen Stufen und jede Stufe dadurch zur organischen Einheit zu gestalten, dass alle Bildungsstoffe in Abhängigkeit zum geschichtlichen Gesinnungsstoffe gesetzt werden. Man kann die Begründung dieser Theorie bemängeln, man kann ihre Umsetzung in die Praxis für unmöglich erklären; aber man wird nicht abstreiten können, dass in ihr zum mindesten eine geniale Intuition zum Ausdruck kommt.*) Sollte es nun nicht die wichtigste Aufgabe eines Herbart-Vereins sein, dieses vornehmste Erbstück aus der Hinterlassenschaft Zillers in seiner Reinheit zu bewahren und fort und fort zu erwägen, wie ermöglicht werden könnte, es der Praxis nutzbar zu machen? Was aber hören wir in jener Versammlung? „Ziller hat aus dem zentralen Stoff des Gesinnungsunterrichts mittels gleichzeitiger Konzentration alle Stoffe für die übrigen Fächer abzuleiten gesucht. Das ist ein Ideal, aber ein unerreichbares.“ „Das Sittliche ist nicht als allumfassend für den Unterricht zu betrachten; es giebt auch soziale Forderungen, die berücksichtigt sein wollen.“ „Jeder Lehrplan stellt eine Anpassung der pädagogischen Prinzipien an die Mächte der Praxis dar.“ Das ist gewiss richtig; der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ hat ja aber gar nicht die Aufgabe, einen Lehrplan aufzustellen, der unmittelbar der Praxis dienen soll. Gerade seine Pflicht ist es vielmehr, die überlieferten Ideen unberührt von Nützlichkeitserwägungen zu erhalten, allerdings nicht etwa nur an ihrem Wortlaut haften zu bleiben, aber doch ihren Geist ungetrübt zu bewahren und an ihrer konsequenten Ausgestaltung thätig zu sein. Was aber ist aus jenen Ideen Zillers thatsächlich ge-

*) Dass Fröbel bei Gestaltung seiner Methode von einer ähnlichen Idee ausgeht, und dass sie, allerdings nur inbezug auf einzelne Bildungsstoffe, auch bei Pestalozzi und Diesterweg auftritt, berührt die eigenartige Gestaltung der Idee bei Ziller nicht, kann also auch sein Verdienst nicht schmälern.

worden? Das, was man in herbartischen Kreisen Stoffanordnung „nach kulturhistorischen Stufen“ nennt, ist nur eine Karikatur dessen, was Ziller wirklich darunter verstand. Charakteristisch ist für jene Anordnung nichts weiter als das eine: dass sie die „konzentrischen Kreise“ negiert. Und nun gar erst die „Konzentration“ von heute! Was sie umfasst, das haben nichtherbartische Methodiker schon lange vor Ziller empfohlen. Von der tiefen Idee aber, die Zillers Vorschlag zu Grunde lag, ist nichts mehr zu spüren. Und in jener Versammlung suchte man diese grundsätzliche Abweichung noch dazu zu rechtfertigen! Ich meine: der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ sei Träger und Fortbildner der echten Zillerschen Ideen, oder — er sei gar nicht.

Die letzten beiden Beratungsgegenstände betrafen Angriffe, denen die Grundlagen der Herbartschen Pädagogik, seine Ethik und seine Psychologie, in der letzten Zeit ausgesetzt waren. Charakteristisch war es, dass die Gegner auch in jener Versammlung zu Worte kamen. Foltz aus Eisenach, einst — im Streite mit Dittes — ein Hauptkämpfer für Herbartsche Metaphysik, wiederholte seine Angriffe gegen Herbarts Ethik. Man kann inm Recht geben, wenn er betont, dass alles Gute auch nützlich sein müsse; aber man wird den Einwand nicht übersehen können, dass dies nicht genüge, um die unbedingte Zustimmung zu erklären, die das sittliche Wollen in jedem normalen Bewusstsein findet. Lautet übrigens dieses Urteil wirklich „Das ist gut“ und nicht „Das ist recht“? Man betrachte das nicht als Wortklauberei. „Gut“ und „recht“ ist wirklich für uns zweierlei. „Gut“ werde ich das nennen, was — ganz im Foltzschen Sinne — nützlich ist; über das „recht“ entscheidet eine andere Erwägung. Ob diese in den ästhetischen Formverhältnissen der Ethik Herbarts wurzelt, bezweifle ich allerdings. Vielleicht würde man zu einer mehr befriedigenden Lösung der Frage kommen, wenn man nicht verschmähte, zum Ausgangspunkte Herbarts, dem alten Kant, zurückzugehen. — Dass Ziehens Kritik in jener Versammlung wenig Beifall fand, ist selbstverständlich. Doch scheint man, nach dem Bericht zu urteilen, auch verzweifelt wenig vorgebracht zu haben, was jenen wirklich schlagen könnte.

Kunst und Schule.

Auf der Schlesischen Provinziallehrerversammlung in Gleiwitz vom 27. bis 29. Mai sprach Rektor Urbanneck (Laurahütte) über das Vereinsthema. Folgende Thesen wurden angenommen: „1. In dem gesteigerten Kampfe ums Dasein und der damit zusammenhängenden Bevorzugung der Verstandeskräfte ist die harmonische Ausbildung durch Vernachlässigung des Schönheitsgefühls verloren gegangen. 2. Der Mangel an künstlerischem Genuss, der für den Einzelnen wie für die Gesamtheit üble Folgen gezeitigt hat, muss beseitigt werden. 3. In dem Bestreben, dem Volke das Reich der Schönheit zu erschliessen, wird die Pflege der Kunst eine hervorragende Stelle einnehmen müssen. 4. Die Kunst belebt das ästhetische Gefühl und veredelt die Phantasie. Dadurch schafft sie das notwendige Gegengewicht zu der ernsten Arbeit des Lebens, entzieht dem materiellen Genuss den Boden, giebt dem gesammten Geistesleben Schwung und wird zu einem nie versiegenden Quell reiner Freuden. 5. Die künstlerische Durchbildung des Volkes hat auch

nationalen und praktischen Wert, indem sie sowohl die deutsche Kunst als auch das heimische Kunstgewerbe fördert. 6. Die Erziehung zur Kunst muss bei der Jugend begonnen werden. Die Hauptarbeit dabei leistet die Schule. 7. Bei der Lösung der gestellten Aufgabe wird die Einrichtung der Schulstätte, die Auswahl, das Mass und die Behandlung der Unterrichtsstoffe berücksichtigt werden müssen. 8. Der Hauptfaktor bei der Erziehung des Volkes zum künstlerischen Genuss ist ein Lehrerstand, der selbst Verständnis und Interesse für die Kunst und deren Pflege besitzt."

Von der Ostpreussischen Provinziallehrerversammlung angenommene Sätze: „1. Die Kunst besitzt einen gewaltigen Einfluss auf das Gefühlsleben, den Geschmack und die Phantasie des Menschen; sie kann daher als intensiver Erziehungsfaktor, namentlich für das ästhetische und sittliche Gebiet, erfolgreich wirksam gemacht merden. 2. Leider wird die hohe Bedeutung der Kunst in der Gegenwart, abgesehen von vereinzelten, anerkennenswerten Bemühungen, nicht gebührend gewürdigt und damit in der harmonischen Menschenbildung in Schule und Volk eine grosse Lücke gelassen. 3. Damit die Kunst ihre volle Wirkung als Erziehungsfaktor entfalten könne, ist erforderlich: a) dass der Schönheitssinn der Schüler durch eine schöne Umgebung, künstlerische Ausstattung der Lehr- und Lernmittel, den Unterricht, die direkte Erziehung und ausserunterrichtliche künstlerische Veranstaltungen erweckt und gepflegt werde; b) dass aus dem Unterrichte die Stoffüberfülle beseitigt werde; c) dass durch geeignete Massnahmen auch bei der schulentwachsenen Jugend und dem Volke der Schönheitssinn Pflege finde; d) dass bei der Aus- und Fortbildung des Lehrers die künstlerische Seite gebührend berücksichtigt werde."

Auf der Pfingstversammlung des Lehrervereins der Rheinprovinz sprach Lehmhaus (Elberfeld) über das Vereinsthema. Sein Gedankengang war folgender: Die Forderung einer schulmässigen Kunstpflege ist in den letzten Jahren mehrfach erhoben worden und hat innerhalb und ausserhalb des Lehrerstandes ernstliche Beachtung gefunden. Die tönenden Künste, Musik und Poesie, waren in den Lehrplänen der Schule schon vertreten, und so kann sich die Forderung, soweit sie ein neues Gebiet im Auge hat, nur auf die bildenden Künste beziehen. Für die Aufnahme neuer Stoffe in den Lehrplan der Schule sind immer in letzter Linie die Bedürfnisse der Menschen entscheidend gewesen. Die Gegenwart zeigt ein lebhaftes Interesse an den bildenden Künsten und fordert, dass die Freude an der Schönheit in den Dienst der Erziehung gestellt werde. Gegen diese Forderung können sich Bedenken nach drei Richtungen erheben: 1. ob wir mit einer schulmässigen Kunstpflege nicht auf ein zu entlegenes Gebiet geraten, 2. ob sie psychologisch möglich ist, 3. ob uns der Lehrplan Raum und Zeit dafür lässt. Zu 1: Unsere Jugend ist im Hause und ausserhalb desselben von Schönheitsformen der bildenden Künste umgeben. Sie lebt und atmet in einer Umgebung, in der für die Gestaltung fast aller Erzeugnisse menschlicher Thätigkeit das Schönheitsgefühl mitbestimmend gewesen ist. Zu 2: Schönheit ist Form an einem Stoff. Wie die Form am Stoff, so haftet die Empfindung für die Schönheit an der Vorstellung und ist mit ihr von vornherein und ganz unabhängig davon, ob wir es wollen oder nicht, verbunden. Die Vorstellung aber ist für den Unterricht erreichbar. Zu 3: Schulgemässe Kunstpflege wird nicht als ein besonderes Fach mit eignen Stunden, sondern als gelegentlicher Unterricht in anlehnender

Form gedacht. Die andern Fächer sollen die Elemente zur Bildung des Schönheitsgefühls, welche sie enthalten, klarer herausstellen und mit Absicht kräftig betonen. Zu der lediglich betrachtenden Art des Kunstgenusses hat sich noch (im Zeichenunterricht und ausserhalb des strengen Rahmens der Schule im Handfertigkeitsunterricht) die der eignen Bethätigung zu gesellen. — Zur Begründung der Forderung einer schulmässigen Kunstpflege ist ihre Bedeutung a) für die indellektuelle, b) für die religiöse und sittliche Bildung, c) für das wirtschaftliche und soziale Leben in das rechte Licht zu stellen. ad a) Die Kunstbetrachtung vermittelt eine Menge von Anschauungen, bringt die Eigenart geschichtlicher Personen unserm Verständnis näher und charakterisiert die geistige und sittliche Richtung der Völker in bestimmten Zeitabschnitten. ad b) Sittliche Ideale: Mut, Treue, Hingebung hat die Kunst in sichtbaren Bildern dem Volke vor die Augen gestellt. In der Religion hat sie die Welt des Glaubens durch Bilder und Skulpturen in eine Welt des Schauens verwandelt. Die Architektur hat die Stätten der Gottesverehrung bereitet, die unser ganzes Innenleben zu sittlicher und andächtiger Erhebung zusammenfassen. Durch die Schönheit der künstlerischen Darstellung erlangt das sittlich Gute eine gesteigerte Wirksamkeit. Die Schönheit der Kunst ist nicht stoffliche Wirklichkeit, sondern nur Schein, nur ihr Abbild. Man kann sie interesselos betrachten, ohne dass sich Wünsche und Begehrungen an die Betrachtung knüpfen. Auf dieser reinen, selbstlosen Kontemplation beruht ihre sittliche Wirkung. Das Schöne kann das Gute zwar nicht ersetzen; doch bringt es uns in eine Stimmung, die dem Guten günstig ist. ad c) Das Kunstwerk selber kann sich nur erhalten, sofern es nachempfindende Seelen giebt. Die Erfahrung beweist, dass ein Zeitalter ohne Empfinden für die Schönheit die von der Vergangenheit ererbten Kunstwerke zerstört. Ein Geschlecht, dessen Geschmack und technisches Geschick durch eine zielbewusste Erziehung gehoben ist, muss gefälligere Waren produzieren, die für den Käufer anziehender sind. Die Leistungsfähigkeit der heimischen Industrie und mit ihr der nationale Wohlstand muss sich heben. — Das vornehmste Ziel einer schulmässigen Kunstpflege ist jedoch die Freude an der Schönheit, die das gemeinsame Gut aller, nicht das Privilegium weniger sein soll. Sie schlingt ein gemeinsames Band um alle, die sie teilen, verleiht dem Leben Verfeinerung und Anmut, Milde und Reinheit, erhöht die Anhänglichkeit an die Heimat und die Liebe zum Vaterlande, befähigt vielfach zur Erhebung über allerlei Sorgen und Nöte, und ist unter Umständen auch für den Ärmsten eine Waffe im Kampfe des Lebens.

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik in Leipzig. Sitzung vom 27. April. 1. Dr. Spitzner spricht üder das Thema: Aufnahme eines psychischen Bildes einer Oberklasse. Der Vortragende geht von der gegenwärtigen Stellung des Lehrers zum Schularzte aus und fordert für die Feststellung des geistigen Standpunktes einer Klasse die Frage nicht so zu stellen: „Welche Kinder sind normal?“ sondern: „Welche Kinder sind nicht normal?“ Der Lehrer hat im besonderen folgende Punkte zu beachten: 1. Sind Anormalitäten vorhanden? 2. Ist der anormale Zustand organisch oder psychisch bedingt? 3. Inwiefern ist er von der Umwelt abhängig? Referent stellt sodann sieben Rubriken auf, unter die er alle in Frage kommenden Momente ein-

geordnet wissen will. Diese sind: 1. Organische Fehler des Kindes. 2. Bestimmte psychische Eigentümlichkeiten. 3. Einwirkende soziale Verhältnisse. 4. Beeinträchtigung der Bildsamkeit. 5. Individuelle Besonderheiten. 6. Veränderungen im Entwickelungsprozesse. 7. Anweisung für die individuelle Behandlung. Unter Zugrundelegung dieser Gesichtspunkte charakterisiert nun Dr. Spitzner die von ihm während zweier Jahre unterrichtete Oberklasse. Durch vorgelegte Photographien der charakterisierten Kinder gewinnt das gebotene psychische Bild wesentlich an Anschaulichkeit und Interesse. Zum Schlusse weist der Vortragende auf die grosse Mannigfaltigkeit des gewonnenen Materials inbezug auf Körper, Geist und Gemüt hin, betont die Abhängigkeit der Erkenntnis vom Zufall und fordert die Anlegung von Personalbogen, die bis zur Oberklasse fortgeführt werden, sowie genaueste Elternbefragung. — 2. Vortrag von Joh. Kretzschmar: Pädagogische Beleuchtung eines Jugend-Kriminalfalles. Ausgehend von einem vor mehreren Monaten in Leipzig durch einen Volks- und einen Fortbildungsschüler verübten Raubmord, stellt Referent folgende Forderungen auf: 1. Die exakte pädagogische Forschung hat die Kriminalität, insbesondere die der Jugendlichen, in ihren Bereich zu ziehen. 2. In das Gebiet der pädagogischen Forschung und Behandlung gehört nicht nur das Kindesalter, sondern auch das nachschulpflichtige, insbesondere das fortbildungsschulpflichtige Alter. 3. Im Interesse der Pädagogik liegt es, dass bei der gerichtlichen Entscheidung über jugendliche Verbrecher der Lehrer nicht bloss als Zeuge, sondern als Sachverständiger hinzugezogen wird. Referent geht auf die einzelnen Punkte näher ein, weist auf die fortgesetzte Zunahme der jugendlichen Verurteilungen und der Roheitsdelikte hin, zeigt an der Hand des erwähnten Falles, wie der Pädagoge den Kriminalfall von seinem Standpunkte aus genau zu untersuchen hat, und betont schliesslich die pädagogische Aufgabe unserer viel zu sehr Lernschule gewordenen Fortbildungsschule.

Sitzung vom 18. Mai: Die beiden Punkte der Tagesordnung betrafen zwei Referate über Werke des bekannten Psychiaters Prof. Dr. Ziehen. Dr. R. Schubert besprach die im Vorjahre erschienene Schrift: „Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur psychologisch-experimentellen Psychologie." Referent skizzierte den Boden, auf dem beide, Ziehen und Herbart, stehen als intellektualistisches Fundament und beleuchtete dann den Gegensatz zwischen beiden: Herbart als Metaphysiker, Ziehen als Psychologen. Es wurde hervorgehoben, dass Herbart verhältnismässig sehr günstig kritisiert worden ist, dass im besonderen der Wert seiner Theorie der Reihenassoziationen und der Bewegungsvorstellungen volle Anerkennung gefunden hat. Zuletzt ging der Referent auf die Ansichten Ziehens bezüglich des Zusammenhanges zwischen der Psychologie und der Pädagogik Herbarts näher ein, insbesondere auf seine Behauptung, dass Herbarts Pädagogik ohne seine Psychologie anzunehmen sei. Zusammenfassend konstatierte Referent, dass Ziehen die Materie der Herbartschen Psychologie im wesentlichen für gut befindet, jedoch ihre Methode unbedingt verurteilt. — Das zweite Referat, das für den leider abgehaltenen Dr. Spitzner J. Kretzschmar übernommen hatte, betraf die in Buchform veröffentlichte Antrittsvorlesung Ziehens in Utrecht: „Über die Beziehungen der Psychologie zur Psychiatrie." Referent legte die Grundgedanken des Verfassers dar: dass die Psychiatrie die

moderne Psychologie sowohl nach Inhalt als auch Methode nicht entbehren könne, und dass sie vor allem das Experiment in grossem Masstabe anwenden müsse. Es wurde dann auf die mit der Thätigkeit des Pädagogen eng sich berührende experimentelle Ermittelung des Vorstellungsschatzes, des Gefühls- und Willenslebens bei Geisteskranken besonders hingewiesen. Referent wies nach, wie dem Psychiater die Analyse des Geistes- und Willenslebens ausserordentliche Schwierigkeiten bereite und welche Gefahr — in Konsequenz davon — die eventuelle Vornahme dieser Analyse bei den Schulkindern durch den Schularzt in sich berge. — Die Besprechung der beiden Referate erstreckte sich im wesentlichen auf das Verhältnis Herbarts zu Ziehen und Wundt, sowie auf den Doppelcharakter Herbarts als Metaphysiker und als Erfahrungspsychologen. Die Psychologie Ziehens wurde mehrfach scharf angegriffen und insbesondere vom Standpunkte der Pädagogik aus abgewiesen. Eine Vergleichung zwischen Herbartscher und Wundtscher Psychologie wurde als Thema für eine der kommenden Sitzungen vorgeschlagen und endlich im Anschlusse an das zweite Referat die Schularztfrage, soweit sie sich auf das psychologische Gebiet bezieht, kritisch beleuchtet.

Soziale Zustände.

Im folgenden stellen wir eine Anzahl Notizen zusammen, die verschiednen Zeitungen, insbesondere der vorzüglich geleiteten und für die sozialreformatorischen Bestrebungen der Gegenwart höchst verdienstvollen „Sozialen Praxis“ entnommen sind. Wir hoffen damit dem Interesse der zahlreichen Volkserzieher entgegenzukommen, die sich davon überzeugt haben, dass ihre pädagogische Thätigkeit zu einem bedeutenden Teile bedingt wird durch die sozialen Verhältnisse, unter deren Einflusse ihre Zöglinge aufwachsen. Gelegentlich soll eine Fortsetzung erscheinen.

Frauenarbeit. Die Zahl der im Jahre 1899 in den deutschen Fabriken beschäftigten verheirateten, geschiednen und verwitweten Frauen betrug nach amtlichen Ermittelungen 229 334. Insgesamt waren (1. Vierteljahrsheft der Reichsstatistik, 1900) im Jahre 1899 Personen weiblichen Geschlechts in Fabriken beschäftigt: Kinder 2911, junge Leute 98664, Erwachsene zwischen 16 und 21 Jahren 297387, Erwachsene über 21 Jahren 501021, in Summa 899983 Arbeiterinnen. Ein Viertel aller Arbeiterinnen war verheiratet, verwitwet oder geschieden. Von dieser Zahl kommen auf Preussen 93850 (am stärksten sind Frauen in den Provinzen Brandenburg, Schlesien und Rheinprovinz in den Fabriken thätig), auf Sachsen 50762, auf Bayern 23115, auf Baden 15046, auf Elsass-Lothringen 11 652, auf Württemberg 8762. Fast die Hälfte aller Ehefrauen sind in der Textilindustrie thätig, dann folgt die Industrie der Nahrungs- und Genussmittel, die der Steine und Erden, das Bekleidungs- und Reinigungsgewerbe, die Papierindustrie, die Metallverarbeitung. Mehrfach ist in den letzten Jahren der prozentuale Anteil der verheirateten Frauen an der Gesamtziffer der Arbeiterinnen gewachsen — ein Zeichen, dass während des wirtschaftlichen Aufschwungs der Bedarf an Arbeitskräften auch auf die Reserve der Ehefrauen zurückgriff. Was das Alter betrifft, so sind alle Stufen vertreten: Frauen, die eben das 16. Lebensjahr überschritten haben, und Greisinnen zwischen 70 und 80. „Die harte Not des Lebens zwingt

(nach einem amtlichen Bericht aus Aachen) noch 5 über 75 Jahre alte Greisinnen zur Fabrikarbeit."

Frauenverdienst in Berlin. Nach dem amtlichen Statistischen Jahrbuch von Berlin betrug 1897 der durchschnittliche Jahresverdienst von Schneiderinnen 457 Mk., Wäschenäherinnen 486 Mk., Knopflochhandarbeiterinnen 354 Mk., Knopflochmaschinenarbeiterinnen 700 Mk., Hutstepperinnen 456 Mk., Arbeiterinnen in der Pelzbranche 580 Mk., Handschuh- und Hosenträgerarbeiterinnen 354 Mk., Schuhstepperinnen 654 M. „Besser ist es seither nicht geworden," bemerkt hierzu die „Heimarbeiterin", das Organ des Gewerkvereins der Heimarbeiterinnen in der Kleider- und Wäschekonfektion.

Lohnverhältnisse in der Sonneberger Spielwarenindustrie (nach der Schrift: „Die Sonneberger Spielwarenindustrie und die verwandten Industrien der Griffel- und Glasfabrikation unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der Hausindustrie" von Dr. Ernst Rausch. Sonneberg S.-M., Gräbe & Hetzer 1900). „Gehen wir zu einer Puppenschuhmacherin. Sie steht des Morgens um 5 oder 6 Uhr auf und ist bis 11 Uhr abends thätig. Sie besorgt natürlich während dieser Zeit ihre Hausarbeit mit. Ihr Verdienst wechselt wöchentlich. Bald sind es 8, 9 Mk., auch 10 Mk., bald wieder nur 4 oder 5 Mk., die sie einnimmt; das richtet sich ganz nach der Zeit. Ihre Kinder helfen teilweise etwas mit. Eine Ruhepause in einzelnen Monaten giebt es in diesem Berufe nicht. Die grossen Fabriken brauchen das ganze Jahr über Puppenschuhe." „Der Haupttypus für die weibliche Handarbeiterin ist aber die Näherin für in der Fabrik fertig zugeschnittene Puppenkleidchen oder für Unterzeug. Für 10 Dutzend Unterzeug (Hemd, Unterröcke und Hosen) einer gewissen Sorte erhält die Arbeiterin 2 Mk., davon geht 50 Pf. für Zwirn ab. 5 Dutzend Kleider, wozu Oberkleider, Unterröcke, Hosen und Hauben gehören, erzielen den gleichen Preis. 36 Pf. gehen für Zwirn ab. Bei einer Arbeitszeit von 12 Stunden kann ein Mädchen diese Arbeit nicht bewältigen. Es braucht $1^1/_2$ Tage dazu. Der Verdienst stellt sich also wöchentlich im ersten Falle auf 8 Mk. minus 2 Mk. = 6 Mk., im zweiten Falle auf 8 Mk. minus 1,44 Mk. = 6,56 Mk." Eine Holzschnitzerfamilie in Forschengereuth, bei der drei erwachsene Personen mitarbeiten, verdient wöchentlich 20 bis 40 Mk. Dabei dauert aber die Arbeit von morgens 6 bis nachts 12 Uhr. Nur in der 4 bis 6 Wochen dauernden Musterzeit ist die Arbeitszeit geringer, dafür sinkt dann aber auch der Wochenverdienst bis auf 5 Mk. herab. Das tägliche Brot dieser Holzschnitzer sieht so aus: „Morgens giebt es Kaffee und Brot, zum Frühstück das Gleiche, doch kommt dazu Wurst von dem im eignen Stalle aufgezogenen, selbstgeschlachteten Schwein. Der Mittagstisch setzt sich aus Kartoffelgerichten aller Art zusammen, wozu für alle zusammen (5 Personen!) $^1/_2$ Pfund Fleisch kommt. Nachmittags wird Brot und Bier genossen, abends Brot, Kaffee und Wurst, auch ein Hering und dergleichen. Kaffee giebt es ausserdem den ganzen Tag über." „Eine Familie, bestehend aus Mann und Frau und drei Kindern im Alter von 4 bis 10 Jahren, die schon ‚ausstechen' helfen", ist eine ‚Durchschnittsfamilie'. Sie verdient bei täglich 15stündiger Arbeitszeit wöchentlich 14 Mk. Ein anderer Holzdrechsler hatte einen Festmeter Holz bei Verstrich auf 37 Mk. getrieben. Für die daraus gefertigte Ware erhielt er 50 Mk. In den Nettoverdienst einer Woche von 13 Mk. musste er sich mit dem in

derselben Werkstätte drechselnden Bruder teilen. Dabei waren noch seine Frau und sein über 70 Jahre alter Vater als Hilfskräfte thätig."

Wohnungsverhältnisse in Danzig. Aus einem amtlichen Nachweise ergiebt sich, dass von 29579 Wohnungen Danzigs 984 aus einem Zimmer ohne Küche, 13118 aus einem Zimmer mit Küche bestanden, d. h. dass 48 % aller Haushaltungen sich mit einem Zimmer (mit bezw. ohne Küche) begnügten. In 2262 Fällen waren diese Wohnungen von 4, in 1748 Fällen von 5, in 2828 Fällen von mehr als 5 Personen bewohnt. In diesen 2828 übervölkerten Wohnungen wohnten — 9886 Menschen; es ergiebt sich daraus das Resultat, dass jeder siebente Bewohner Danzigs in einem hygienisch völlig unzulänglichen Raume lebt!

Alkoholgenuss der Schulkinder in Wien. Erhebungen an Schulen Wiens über den Alkoholgenuss der Schulkinder ergaben nach Zeitungsmeldungen, dass fast alle Schulkinder schon alkoholische Getränke zu sich nehmen und zwar meist zu den Mahlzeiten. 50 % der Kinder trinken zu den Mahlzeiten Bier, 48 % Wein und 2 % im Durchschnitt Branntwein. Ausser den Mahlzeiten kommt es selten vor, fast nur bei Knaben, die in Gasthäusern sind.

Die Gerichte und der Arbeiterschutz (aus den letzten Jahresberichten der deutschen Gewerbeaufschtsbeamten). Die Bedeutung der zum Schutz jugendlicher Arbeiter und von Kindern erlassenen Bestimmungen scheint von verschiednen Gerichten noch vielfach übersehen zu werden. Im Bezirk des Gewerbeinspektors von Frankfurt a. O. wurde ein Kahnbauer, der junge Leute 12 Stunden lang täglich beschäftigte, nur mit 10 Mk. Geldstrafe bestraft, trotzdem die betr. Bestimmung in die Arbeitsordnung aufgenommen und die Übertretung also eine wissentliche und vorsätzliche war; ebenso im Magdeburger Bezirk der Besitzer und der Direktor einer chemischen Fabrik, die 14 jugendliche Arbeiter in der Nacht und am Sonntag beschäftigt hatten. Im Kreise Hoyerswerda wurden sogar zwei Glashüttenbesitzer wegen einer ähnlichen Übertretung nur mit je 3 Mk. bestraft, trotzdem sich die Firma dauernd Verstösse gegen die Gewerbeordnung zu Schulden kommen liess. Im Bochumer Bezirk lehnte die Staatsanwaltschaft sogar das Einschreiten gegen die Beschäftigung von Kindern in einer Ziegelei von morgens 6 bis abends 8 Uhr ab, weil bei den wenig klaren Anschauungen, die hinsichtlich der Oberleitung der Ziegelei bei den Beteiligten herrschten, die Behauptung des beschuldigten, aus Holland kommenden Ziegelmeisters, dass er die Leitung thatsächlich nicht geführt, auch sich hierzu nicht verpflichtet gehalten habe, eine Widerlegung nicht gefunden habe (!) Im Bergrevier Süddortmund waren einzelne jugendliche Arbeiter nach der Förderschicht an mehreren Tagen mit Wegladen von Bauschutt beschäftigt, so dass ihre Schichtdauer bis 14 Stunden betrug. Der Aufseher, der diese Beschäftigung veranlasst hatte, ist vom Amtsgericht mit nur 20 Mk. bestraft worden, trotzdem er im Vorjahre wegen ähnlicher Gesetzwidrigkeit bereits mit 15 Mk. vorbestraft war. — Über einen 12jährigen Knaben, der im April, Mai und halben Juni von 47 Schultagen 20½ Schultage der Ziegelarbeit wegen versäumte und mit achtjährigen Kindern in einer Klasse sitzt, sagt der Bericht des Gewerbeinspektors für das Unterelsass: „kann weder lesen noch rechnen und ist geistig total verkommen." Völlig im Einklange hiermit stehen die Beschwerden der

Arbeitgeber über die sittlichen Qualitäten ihrer Arbeiterschaft. „Kinder, die in solcher Weise missbraucht werden,“ sagt der Gewerbeinspektor, „können zu sozial nützlichen Menschen nicht oder nur ausnahmsweise heranwachsen.“

Personalien.

Ein durch seine zahlreichen Schriften wohlbekannter Schulmann, der frühere Rektor und Kreisschulinspektor in St. Johann a. d. Saar, Dr. Gustav Fröhlich, starb am 9. Juni. Der Entschlafene wurde 1827 im Weimarischen geboren, war Schüler des Seminars zu Weimar und studierte später in Jena, wo er auch Mitglied des pädagogischen Seminars Prof. Stoys war. Er war dann nach einander Hauslehrer in Exleben bei Erfurt, Lehrer in Berka a. I., Rektor in Lengsfeld a. d. Rhön, in Rastenberg in Thür., Konrektor in Erfurt, Direktor einer höhern Mädchenschule in Hildesheim, Rektor in Hörde in Westf. und endlich seit 1875 in St. Johann. In den Siebzigerjahren gehörte er zu den Vorkämpfern für die Mittelschule der Allg. Best. und für die Simultanschule. Seine zahlreichen meist wenig umfangreichen Schriften sind von ungleichem Werte.

Am 25. Mai beging Rektor Wickel in Wiesbaden in noch körperlicher und geistiger Rüstigkeit sein 60jähriges Dienstjubiläum. Der Jubilar war eine Reihe von Jahren Vorsitzender des nassauischen Lehrervereins und Redakteur des Vereinsorganes, des „Allg. Schulblattes“.

Der durch seine weitverbreiteten trefflichen Anschauungsbilder bekannte Schuldirektor K. A. Lehmann in Leipzig feierte am 1. Juli sein 40jähriges Amtsjubiläum.

Der verstorbene Turninspektor Dr. Lion (D. Sch., Juniheft S. 380) hat seine gegen 3000 Bände umfassende wertvolle Bibliothek der Leipziger Comeniusstiftung überwiesen.

Prof. Dr. Pappenheim in Berlin hat bei Gelegenheit seines siebzigsten Geburtstages (D. Sch., Maiheft S. 310) eine „Eugen Pappenheim-Stiftung“ begründet mit dem Zwecke, „solche Bestrebungen anzuregen, zu unterstützen oder auszuzeichnen, welche dazu beitragen, die Bedeutung Friedrich Fröbels für die Familien-, Schul- und Volkserziehung zur gebührenden Geltung zu bringen“. Insbesondere sollen mit den Zinsen bedacht werden: litterarische Arbeiten, die Fröbels Erziehungslehre in wissenschaftlicher Weise behandeln, private Erziehungsanstalten oder Schulen, die sich auf dem Kindergarten aufbauen, die Verbreitung der Erziehungslehre Fröbels durch öffentliche Vorträge, bewährte Fröbelsche Anstalten, um sie, falls nötig, in ihrer Lebensfähigkeit zu erhalten; auch sollen aus der Stiftung Männern und Frauen, die sich um die Fröbelsche Erziehungsweise hervorragende Verdienste erworben haben, Ehrengaben gewährt werden können.

Litteratur.

Pädagogik.

P. Natorp, Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen. 19 S. Marburg, Elwert, 1901.

Ein Kursus wissenschaftlicher Vorlesungen, den der Verf. für Lehrer und Lehrerinnen in Marburg abgehalten hat, ist die Veranlassung dieser Pädagogik in nuce geworden, die dennoch ein klares Bild des Systems giebt, das diese Vorlesungen aufgebaut haben, eines Systems, das den Lesern von Natorps „Sozialpädagogik“ und seines Buches „Über Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre“ bekannt ist. Wir sind diesen fein und klar gezogenen Linien mit grosser Freude gefolgt und suchen hier den reichen Inhalt der knappen Schrift in Kürze wiederzugeben.

Nicht Ethik allein, sondern neben ihr auch Logik und Ästhetik bestimmen das Objekt der Erziehung. Das Subjektive giebt die Psychologie, die neben dem Takt des Erziehers und den aus der unmittelbaren Berührung mit dem Zögling sich ergebenden Gesichtspunkten die Arbeit der Erziehung am Individuum zu leiten hat. Diese findet einen durch spontane Thätigkeit des Individuums schon vorbereiteten Grund, zunächst in dem Vermögen der Anschauung, das aber durchaus nicht mit der bloss sinnlichen Auffassung der Objekte zusammenfällt, sondern das Ergebnis der inneren Klärung und Bestimmung der chaotisch auf das Kind eindringenden Wahrnehmungen ist, wie es uns Pestalozzi gelehrt hat. Daraus ergiebt sich sofort die Notwendigkeit, den Zögling zur Selbstthätigkeit anzuleiten. Diese innere Thätigkeit ist ein Scheiden, das zur Zeitvorstellung, und wieder ein Zusammenfassen, das zur Raumvorstellung führt und zu den übrigen primären Vorstellungsgestaltungen. Die Sprache leitet die Bildung der Begriffe ein. Auf diesem Grunde erst beginnt die planmässige Einwirkung des Erziehers mit der weiteren Ausbildung der Anschauung und der Bildung von Begriffen. Auf sich selbst gerichtet, erzeugt das Individuum das Gefühl, aus dem Strebungen des Menschen erwachsen, die ihn naturgemäss, weil in der Befriedigung das Streben erstürbe, zu unendlichem Fortschreiten treiben, so dass in der „Freiheit des Willens“ die Erziehung nicht, wie Herbart meint, unmöglich gemacht, sondern erst begründet wird. Trieb, Wollen als Wahl und autonomer Wille sind die Stufen der Willensbildung; der vernünftige Wille ist die Sittlichkeit. Dieser Entwickelung entsprechen im Denken das Wahrnehmen, das Verstehen und die Vernunftidee. In der Praxis wird demnach zuerst Übung, dann die sie leitende Lehre eintreten, die sich zusammenfinden in dem Grundelement der Gemeinschaft. Die Erziehung durchläuft also folgende Stufen: 1. Weckung des Interesses, dass es selbst die Dinge erfasse, 2. das immer selbständiger werdende Thun, 3. die Selbstbeurteilung. Helfer der Erziehung sind dem entsprechend Befehl und Gehorsam, geübte und empfundene Autorität und als Diener derselben Lob und Tadel, Lohn und Strafe. Dazu muss nun noch die Ausbildung des Ästhetischen treten, das wie die Religion ganz im Innern des Menschen lebt, aber, im Gegensatz zur letzteren, zur objektiven Gestaltung drängt. Die Religion bleibt eine Sache des tiefsten Innern. Da sie aber dadurch in den Streit mit der humanistischen Bildung versetzt wird, die ganz ein Diesseitiges ist, so darf die Schule die religiöse Bildung nicht über die Anfänge der begrifflichen Fassung hinausführen; denn diese ist Sache des Lebens und der philosophischen Bildung.

Dieser knappe Auszug aus Natorps äusserst zusammengedrängten Thesen wird dennoch die Einheitlichkeit und Folgerichtigkeit seiner Pädagogik erkennen lassen. Die weiteren Ausführungen findet der Leser in den oben genannten Werken des Verfassers, die damit aufs neue empfohlen sein mögen.

Karlsruhe i. B. Dr. E. v. Sallwürk.

Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht. Von Emanuel Martig, Seminardirektor in Hofwyl. 5. Aufl. 304 S. Bern, Schmid u. Francke, 1901. Pr. 3 Mk.

Das Buch hat schnell eine weite Verbreitung gefunden; thatsächlich erhebt es

sich ein gutes Stück über viele seinesgleichen. Für künftig möchten wir den Verf. bitten: 1. Alles Veraltete abzuthun. Z. B.: Die aristotelischen Reproduktionsgesetze, hier Assoziationsgesetze genannt, haben heute für die Wissenschaft nur noch historisches Interesse. Gemeinbilder giebt es nicht, wie schon Berkeley nachgewiesen hat. Der Begriff ist nicht die Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes, sondern die Gesamtheit der durch ein Wort bezeichneten wichtigsten Merkmale eines Gegenstandes oder Vorganges. Es werden keineswegs alle Begriffe auf dem Wege der Vergleichung gebildet. Aristoteles giebt Anweisung, durch Vergleichung die Definition eines Begriffes aufzufinden; aber er kennt auch noch andere Wege (Anal. post. II 13). Die Definition nämlich ist nicht vom Begriffe verschieden, sie ist der logische Begriff selbst, ausgedrückt durch ein Urteil. Um sie aufzufinden, schlägt man meist ein versuchendes Verfahren ein. Der heutigen Wissenschaft dient die Definition keineswegs dazu, das Wesen der Dinge zu erfassen; sie gebraucht sie, um festzulegen, welche Bedeutung sie mit ihren Kunstausdrücken verknüpft. Das Urteil entsteht nicht dadurch, dass wir zwei Vorstellungen oder Begriffe aufeinander beziehen. In dem angeführten Beispiele: Dieser Berg ist hoch, bezeichnet das Wort hoch weder einen Begriff noch eine Vorstellung, sondern eine Relation; diese aber ist für sich unvorstellbar. — 2. Die Veranschaulichung nicht zur Verkindlichung werden zu lassen. Auch bei den einfachsten Dingen wird aus Beispielen induziert. Ein Seminarist von 18—20 Jahren hat denselben Verstand wie ein gleichaltriger Gymnasiast, und einem Gymnasiasten würde man solche Kindlichkeiten nicht zumuten. Man vergleiche einmal Dr. Höflers Grundlehren der Psychologie (Prag, Tempsky), die für die österreichischen Gymnasien geschrieben sind. Diese Verkindlichung — darin hat Prof. Knoke recht — ist didaktischer Formalismus.

Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan der achtklassigen Bürgerschule zu Weissenfels a. S. Von W. Pfeiffer, Rektor. 248 S. Gotha, Thienemann, 1900. Pr. brosch. 4,60 Mk., geb. 5 Mk.

Die Lehrplantheorie, die der Verf. in seiner Schrift: Organisation und Lehrplan der mehrklassigen Volks- und Bürgerschule (Gotha, 1896) giebt, wird hier in die Praxis umgesetzt. Die Stoffpläne, die den wesentlichen Teil der Schrift bilden, suchen die inhaltlich verwandten Stoffe zu verknüpfen. Der Religionsunterricht ist einheitlich, seine Grundlage die biblische Geschichte. Der Sprachunterricht wählt die Lesestücke in beständiger Rücksicht auf die andern Lehrfächer aus und sucht die Zersplitterung der Sprachübungen zu vermeiden. Der Geschichtsunterricht bevorzugt die neuere Zeit; Geographie und Naturkunde stellen die Heimat und das deutsche Vaterland in den Vordergrund. Im Rechnen, in der Raumlehre und den Künsten sucht der Verf. die Grundlagen und den stufenweisen Fortschritt zu sichern. Mag man über einzelnes anderer Meinung sein; das Ganze ist eine sorgfältige, wohldurchdachte Arbeit.

Grundzüge der fachmännischen Schulaufsicht. Mit besonderer Rücksicht auf badische Verhältnisse für Lehrer und Schulfreunde dargestellt von L. Göckel, Hauptlehrer in Heidelberg. 96 S. Heidelberg, Alfred Wolff, 1900.

Die Schrift ist entstanden aus Vorträgen, die der Verf. der Lehrerkonferenz zu Heidelberg gehalten hat. Der Verf. behandelt die Schulaufsichtsfrage mit Rücksicht auf badische Verhältnisse, er ist sich auch wohlbewusst, nicht unbedingt Neues zu bringen; doch ist seine Schrift, wie er es wünscht, wohl geeignet, den Herzen der Lehrer im Kampfe für die fachmännische Schulaufsicht Kräftigung zu bringen. Es ist auch gut und nützlich, immer wieder auf denselben Fleck zu hauen.

Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. Von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann. Erster Teil. Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 7. verb. Aufl. Hannover, C. Meyer (G. Prior). Pr. 3 Mk.

Der psychologische und der logische Abschnitt bedürfen der völligen Umarbeitung; auch die Seminare können die Scholastik nicht mehr gebrauchen. Auch die Unterrichtslehre enthält manches Schiefe, Unlogische, Phrasenhafte, ist auch wohl zu knapp gehalten.

Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterichtslehre. Ein Auszug aus der ev. Schulkunde von Dr Fr. W. Schütze 5. Aufl.

Nach dem Tode des Verf. besorgt von dessen Sohne Schulrat E. Th. Schütze, Kgl. Bezirksschulinspektor. Leipzig, Teubner, 1900. Pr. geb. 4 Mk. 80 Pf.

Das Buch hat einst redlich geholfen, die leidigen Schulkunden der Regulativzeit abzuthun. Sicherlich hat es auch noch heute seinen Wert, wenn wir auch meinen, der Bearbeiter sollte die bessernde Hand etwas kräftiger anlegen. Der psychologische Teil enthält manches, was überflüssig ist, und anderes, was heute unhaltbar ist (wie z. B. die vorgetragene Lehre von der Reproduktion und vom Begriffe, die Vermögenstheorie). Den wertvollsten Teil bildet die Unterrichtslehre, obgleich hier nicht selten allerlei Regeln zusammenhangslos neben einander stehen. Der Wert der Lehrstoffe wird danach bemessen, wie viel Prozent sie für die Bildung des Verstandes, des Gedächtnisses, der Phantasie u. s. w. abwerfen, was schon Mager verurteilte. Dürftig erscheint uns der letzte Teil, der Bilder aus der historischen Pädagogik von Luther ab bringt. Nirgends wird der Versuch gemacht, die Bestrebungen der Pädagogen aus ihrer Zeit heraus zu begreifen. Was von Baco von Verulam gesagt wird, ist grössenteils unrichtig u. s. w.

Braunschweig. Fr. Regener.

Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. Mit eingehenden methodischen Bemerkungen und Erläuterungen zu dem beigefügten neuen Lehrplane der Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) für die siebenklassigen Volksschulen Münchens. Von Dr. Georg Kerschensteiner, kgl. Schulkommissär und Stadtschulrat von München. 211 S. München, Carl Gerber, 1899.

Eine bedeutsame Erscheinung! Der Verf. hat den hier gebotenen Lehrplan für Weltkunde von amtswegen bearbeitet und (zu Anfang des Jahres 1898) „zu weiteren Bearbeitungen“ hinausgegeben, besonders aus Anlass einer Denkschrift des Münchener Bezirkslehrervereins, die ihm bei Antritt seiner Stellung im Juli 1895 vorlag, und worin unter andern Bitten auch die ausgesprochen war, den Unterrichtsstoff im Lehrplan für die Realien zu reduzieren. Obgleich er aber nun in diesem Lehrplan der ausgesprochenen Bitte zu willfahren gesucht hat, musste er doch „die Bemerkung machen, dass bei manchen die Überraschung grösser war als das Verständnis für und die Freude an demselben“. Dies hat den Verf. veranlasst, dem Lehrplan, der inzwischen zur Einführung gekommen war, die ausführlichen grundlegenden Erläuterungen beizugeben, die er uns hier bietet. In diesen theoretischen Ausführungen erweist er sich als ein pädagogisch wohlbeschlagener, selbständiger Denker, der sich gegenüber den methodischen Modeforderungen der Zeit sein freies Urteil zu bewahren gewusst hat. Was seiner Arbeit noch besonderen Wert verleiht, dass ist der Umstand, dass er das Ganze der Schulerziehung (ausser der Volksschule besonders auch Gymnasium und Realschule) im Auge behält, sowie dass er bei jeder Gelegenheit Stellung zu der Lehrplantheorie der Herbart-Zillerschen Schule nimmt. Lobend hervorzuheben sind von den Ansichten des Verf. besonders die folgenden: dass er die Erziehung durch Erkenntnis (durch Unterricht) nicht überschätzt und das Wort Herbarts von der „Bildung des Gedankenkreises als dem Hauptsitz der Charakterbildung“ mit grosser Vorsicht aufnimmt; dass er überhaupt von der erziehenden Wirksamkeit der Schule, im Vergleich zu Elternhaus, Umgang, Spiel u. s. w., bescheiden denkt; dass er auf die Leistungsfähigkeit der Kinder die grösste Rücksicht nimmt (? D. H.); dass er nichts im Lehrplan aufgeführt zu sehen wünscht, was sich nicht wirklich, auf Grund der lokalen Verhältnisse, veranschaulichen lässt (in der Stadt z. B. keinen „Dorfteich als Lebensgemeinschaft“); dass er die Persönlichkeit des Lehrers möglichst wenig einzuschränken sucht und deshalb auch von den zahlreichen „methodischen Lehrbüchern“ nicht viel hält; dass er die Gliederung des Lehrstoffes nicht nach sachlichen Überbegriffen, sondern nach Ideen vornimmt (in der Geschichte z. B. statt „Mittelalter“ schreibt: „Grundlegung der christlich-germanischen Kultur“); dass er sich wohl die Konzentrationsidee, nicht aber die „Konzentrationsspielereien“ der Zillerianer aneignet; dass er vor schablonenmässiger Behandlung warnt, „wozu die formalen Stufen leicht verleiten“ (S. 154); dass er die erzieherische Bedeutung des „Autoritätsgefühls“ richtig und massvoll würdigt (S. 130); dass er die Kulturgeschichte nur als „anschauliche Grundlage für das Verständnis der handelnden Personen und der Ereignisse“ behandelt; dass er für die Darbietung des geschichtlichen Stoffes die erzählende Lehrform für die wichtigste erklärt, und noch vieles andere.

Nicht einverstanden oder nicht ganz einverstanden sind wir mit dem Verf. zunächst bezüglich des Bildungsideals. Hier erscheinen uns seine Ausführungen unzureichend; es fehlt eine Angabe der Bildungsideale der verschiednen Stände in der Gegenwart, sowie ein Hervorheben der Widersprüche in den Bildungsidealen (oder dem Bildungsideale) der Gegenwart, und was der Verf. auf S. 15 aufstellt, ist gar kein Bildungs-, sondern ein Erziehungsideal; denn es nimmt gar keinen Bezug auf irgend welchen Bildungsstoff oder Typus. Ferner hätte der Verf. bezüglich der Kulturstufentheorie doch etwas mehr zugestehen können. Eine Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung ist u. E. trotz Lorenzens Spott über „den geistreichen Schimmel der Analogie historischer oder persönlicher Entwickelung" gewiss vorhanden; nur ist sie schwer ins klare zu bringen, schwer abzustufen, und — was die Hauptsache ist — sie verläuft nicht innerhalb der acht Schuljahre. Gewiss „denkt das sechsjährige Kind nicht bloss phantasiemässig, sondern auch thatsächlich und reflektierend" (S. 49), aber doch mit Vorwalten der Phantasie, während später der Thatsachensinn und noch später (im Jünglingsalter) das systembildende Denken überwiegt. Ähnlich stuft sich die Entwickelung des Willenslebens ab: erst blinder Gehorsam, dann Gehorsam aus Liebe zu und Achtung vor den Autoritätspersonen, dann aus Achtung für das moralische Gesetz. Und diese Stufen entsprechen gewiss grossen Perioden der menschheitlichen Entwickelung. — Dass Verf. die „Gesinnungsstoffe" nicht, wie die Zillerianer, bis zur Tyrannisierung der „formalen" Fächer hochschätzt, verdient Anerkennung; etwas höher als auf S. 57 hätte er sie aber doch bewerten sollen, denn sie überragen die andern Fächer bezüglich des Inhalts, der Richtung der Willensbildung: die Energie kann und soll in jedem Fache gekräftigt werden, das Objekt der Energie verwalten einzig und allein die „Gesinnungsfächer". — Auch für die Bewertung der konzentrischen Kreise, die der Verf. weise und geistvoll acceptiert, wüssten wir noch einen Grund anzuführen: Zu wahrhaft wertvollen Stoffen soll man das Kind immer wieder zurückführen, zumal es ja nach ein, zwei Jahren nicht mehr dasselbe Kind ist, dem der Stoff dargeboten wird. — Endlich erscheint uns der Satz S. 128 in seiner Allgemeinheit nicht richtig: „Für das Verständnis menschlicher Kunst aber ist das Kind noch nicht reif genug." Wenn der Verf. hier auch nur an die bildende Kunst gedacht haben sollte (denn für Musik und Poesie giebt es doch zu augenfällige Gegenbeweise), so schiesst er hier über das Ziel hinaus. Warum soll dem Kinde nicht auch für ein schönes Gebäude, für ein schönes Denkmal mit plastischen Gruppen, für ein schönes Bild ein ahnendes Verständnis aufgehen?

Unsere Ausstellungen thun dem Werte des Lehrplans für Weltkunde, über dessen Einzelheiten wir uns natürlich hier nicht verbreiten können, keinen Eintrag, da sie sich fast nur auf Ausser-Weltkundliches beziehen. Wir haben sie auch eigentlich nur gemacht, um zu zeigen, auf welcher Höhe der Verf. seine Erörterungen zu halten weiss, und wie fruchtbar sich die Lektüre des Buches erweist. Wir empfehlen dieselbe noch ausdrücklich allen denen, die sich für Lehrplanfragen interessieren, besonders auch allen Lehrerkollegien und Kränzchen als vorzüglich geeigneten Stoff ihrer gemeinsamen Beratungen.*)

Lehrgang der Zukunftsschule, nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt von Berthold Otto. Leipzig, Scheffer, 1901. Pr. 4 Mk.

Ein höchst eigenartiges Buch, das sich nicht so ohne weiteres empfehlen oder ablehnen lässt! Es ist der erste Teil eines grösseren „Die Zukunftsschule" betitelten Werkes, dessen folgende Teile die „Einrichtungen" und die „Begründung" derselben behandeln sollen, und worin der Verf. seine pädagogische Theorie entwickelt, wie sie sich ihm aus seiner Praxis als Hauslehrer und als Erzieher seiner eignen Kinder ergeben hat. Diese Theorie kurz wiederzugeben und dabei doch dem Verf. gerecht

---

*) Zum Vorstehenden vergleiche man aber auch die scharfe, wenn auch vielleicht einseitige Kritik, die Kerschensteiners Werk von Zillig in der „Zeitschr. für Philosophie und Pädagogik" gefunden hat. Diese Kritik ist auch als Broschüre erschienen unter dem Titel: „Wahre Bildung des Kindes und Dr. Kerschensteiners Schullehrpläne, Lehranweisungen und Lehrplantheorien" (Langensalza, H. Beyer u. S. Preis 1 Mk.). D. H.

zu werden, ist ein Ding der Unmöglichkeit, da er sich als solch originaler Denker und ganz eigne Wege gehender Pädagoge erweisst, dass nur die Vertiefung in seine eignen Ausführungen ein klares Bild von dem, was er zu erreichen hofft, zu geben vermag. Nur soviel sei hier angedeutet, dass er — wie alle pädagogischen Neuerer — dem Begriff des „natürlichen Unterrichts“ angelegentlichst nachgeht und dass er ihn darin gefunden zu haben glaubt, dass die Schüler bis ins zehnte, zwölfte Jahr weder mit Schreiben und Lesen, noch mit den spezifischen Schulfächern, sondern lediglich mit Anschauen (wirklicher Dinge), mit Denken und Sprechen beschäftigt werden. Er kennt also in seiner „Zukunftsschule“ keinen andern als Anschauungs-, Sprech- und Sprachunterricht, beides in engster Verbindung, beides wesentlich im Sinne eines Denkunterrichts. Den Lehrgang bestimmt die (kindesgemäss zugeschnittene) Grammatik als praktische Logik. Wir stimmen mit dem Verf. im grossen und ganzen nicht überein; am allerwenigsten können wir uns überzeugen, dass seiner Methode die „Zukunft“ gehöre. Dazu geht er viel zu sehr auf blosse Zucht des Denkens hinaus, unterschätzt er viel zu sehr die elementaren Kräfte der Seele: Gemüt, Phantasie, Sinnlichkeit, Instinkt, sowie den eigentümlichen Wert der spezifischen Unterrichtsfächer, verirrt er sich viel zu weit in die (allerdings eigens zurechtgemachte) Terminologie der Grammatik u. s. w. Trotzdem haben wir sein Buch mit grossem Interesse bis zu Ende gelesen und empfehlen seine Lektüre jedem, der sich fest genug dünkt, sich durch das Gewicht einer in sich geschlossenen und mit Überzeugungskraft vorgetragenen, aber einseitigen Theorie nicht aus dem Gleichgewicht bringen zu lassen. Der Verf. ist, wie gesagt, ein originaler und scharfer Denker und unbestritten ein pädagogisches Talent, dazu überdies ein warmer Kinderfreund; auch lenkt er unser Augenmerk auf manches, das wir unmittelbar im Unterrichte verwerten können. Sein „Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten“ z. B. ist ein höchst fruchtbarer Gedanke und ein wirklicher pädagogischer Fund. Insbesondere aber bietet sein Buch dem Grammatik- (bezw. Deutsch-) Lehrer eine Fülle wertvoller Fingerzeige. Das Problem, Grammatik als Denklehre zu betreiben, ist wohl noch nirgends so treffend gelöst worden als hier.

Die Organisation mehrklassiger Volksschulen. Von Wilhelm Reinke, Rektor in Berlin. Vortrag, gehalten in der Generalversammlung des Preussischen Rektorenvereins. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung, 1900. Pr. 60 Pf.

Verf. ist ein Anhänger der achtklassigen Volksschule. Er giebt zunächst eine auf zuverlässigen Unterlagen ruhende, zum Teil statistische Übersicht über die organisatorische Entwickelung der preussischen Volksschule, woraus hervorgeht, dass alles zur „Achtklassigen“ hindrängt, und zählt sodann die Vorzüge der letzteren auf, wobei zugleich einige Einwände ihrer Gegner Erledigung finden. Bezüglich der wenigerstufigen Schulen stellt er als Norm auf, dass sie sich im Prinzip der achtstufigen anschliessen müssten, d. h. dass von unten herauf so lange wie möglich an der Regel festgehalten werden müsse: jedem Jahrgang eine Klasse. Wir halten den Standpunkt des Verf. für richtig und seine Begründung für schwer widerleglich. Weniger einverstanden sind wir dagegen mit den letzten beiden Thesen des Verfs., die sich m Lehrplanfragen beschäftigen. Man kann wie er all den modernen Reformlehrplanforderungen skeptisch gegenüberstehen, aber man braucht deshalb doch noch nicht jede Stoffvermehrung und jede Einführung neuer Unterrichtszweige für im Prinzip verwerflich zu erklären; ebenso wenig können wir das Auftreten der Realien im dritten bezw. vierten Schuljahre ohne weiteres für eine „Verfrühung“ erklären.

In der einklassigen Volksschule. Von H. Harms, Verf. der „Vaterländischen Erdkunde“. Braunschweig, Wollermann, 1900. Pr. 1 Mk.

Ein vortreffliches Schriftchen! Der Verf. entwickelt hier eine Organisation der einklassigen Volksschule, die er in zwanzigjähriger Praxis erprobt hat und die etwas so Überzeugendes hat, dass sie meines Erachtens allen „Einklasslern“ Lust machen wird, sie selbst zu versuchen. Die Hauptreform richtet sich gegen die übliche beständige Kombinierung der Mittel- mit der Oberstufe und sucht nicht nur jeder Stufe, sondern auch jedem Jahrgang sein eignes Pensum zu wahren. Die Mittel, durch die Verf. dies zu bewirken sucht, sind annehmbar. Freilich, eine rüstige Kraft scheint dazu zu gehören, und der Verf. hat vollauf Recht, wenn er die über-

grosse Schülerzahl in der einklassigen Volksschule für einen grössern Raub an den Kindern hält, als in der mehrklassigen, und wenn er für die „Einklassler“ eine verhältnismässig höhere Besoldung fordert. Neben den sachlichen Vorschlägen des Verf., die den gewiegten Praktiker verraten, berührt die frische, temperamentvolle Darstellung überaus wohlthuend, und wir glauben es dem Verf. von Herzen, wenn er die Worte Walters v. d. Vogelweide auf die einklassige Volksschule anwendet: „tugent und reine minne, swer die suochen will, der soll kommen in unser lant: da ist wünne vil, lange müeze ich leben dar inne!“ Die anschauliche Darstellungsweise des Verf. macht, dass wir ihn beim Lesen des Schriftchens wie mit eignen Augen unter seinen Kindern stehen sehen; und das Bild ist ein derartig anziehendes, dass man den Verf. fast um sein Berufsglück beneidet und den Wunsch kaum unterdrücken kann: Wärest du doch auch in der Einklassigen! Alle speziellen Kollegen des Verf., aber auch alle Kollegen an mehrklassigen Schulen und Leiter von solchen seien mit allem Nachdruck auf das geist- und lebensprühende Schriftchen hingewiesen.

W. Roehls Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan für Halbtagsschulen. Neu bearbeitet für einfache Schulverhältnisse, namentlich für die Halbtags-, ein- und zweiklassige Schule von W. Pfeifer uud Dr. Wohlrabe. Halle, Ed. Anton, 1900. Pr. 3 Mk. 60 Pf.

Die Arbeit des nun heimgegangenen ersten Verfassers „fand bei ihrem Erscheinen 1889 nicht allein eine bevorzugte Aufnahme in der Lehrerschaft, sondern auch die Anerkennung der Kgl. Regierung zu Merseburg in so hohem Masse, dass sie fast amtliche Bedeutung in dem Bezirke dieser Schulaufsichtsbehörde erhielt“. Deshalb sind auch in der vorliegenden Neubearbeitung nicht nur die „Allgemeinen Bestimmungen“, sondern auch die „Anweisung zur Ausführung der A. B. im Regierungsbezirk Merseburg vom Jahre 1886“ berücksichtigt, und jedes einzelne Lehrplanstück ist vor der Drucklegung der betreffenden Behörde zur Begutachtung vorgelegt worden. So ist der Neubearbeitung die „fast amtliche Bedeutung“ des Originals bewahrt geblieben. Trotzdem glauben die Bearbeiter, dass ihr Werk auch ausserhalb ihres engeren Heimatlandes Beachtung und Benutzung finden werde.

Wir fügen dieser Hoffnung unsern Wunsch hinzu, dass es so sein möge. Denn der Lehrplan ist mit pädagogischem Geschick, mit Berücksichtigung der gegenwärtig herrschenden pädagogischen Anschauungen, sowie mit der durch den besonderen Zweck gebotenen doppelten Bescheidung hinsichtlich des Stoffes ausgearbeitet worden. Die Konzentration hat weitgehende, doch nicht übertriebene Anwendung gefunden. Grössere Memorierganze, wie Kirchenlieder, Katechismusstücke, sind auf mehrere Wochen, und zwar immer unter Zugrundelegung inhaltlich verwandter biblischer Geschichten, verteilt worden, sodass sie nach und nach gelernt werden. Überhaupt finden diese sogenannten „Hilfsstoffe“ die vielseitigste Anwendung, was im Interesse einer sicheren Einprägung nur wünschenswert erscheint. Von Interesse war dem Rez. die Bemerkung auf S. 72, dass „langjährige Lehrkurse in einfachen Schulverhältnissen zu einer völligen Auflösung und Verwirrung führen und den Schülern die Möglichkeit entziehen, zu einem Überblick zu kommen“, was im direkten Gegensatz zu Harms steht, der geradezu „lange Behandlungskurse“, und zwar ebenfalls vom Standpunkte einfacher Schulverhältnisse fordert („In der einklassigen Volksschule“, S. 18). Wir wollen hier keine Entscheidung wagen; man sieht aber hierbei einmal aufs deutlichste, was bei der blossen Berufung auf Erfahrung und Praxis — denn auf beide stützen sich die Verf. mit ihren entgegengesetzten Meinungen — herauskommt. Doch das nur nebenbei! Eine wahrhaft fruchtbare und stichhaltige Kritik eines Lehrplans ist ja erst auf Grund seiner Durcharbeitung in der Praxis möglich; doch sind wir der Meinung, dass der vorliegende Lehrplan verdient, von allen Lehrern in einfachen Schulverhältnissen erprobt zu werden.

Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. Reisebericht an das Kuratorium der schleswig-holsteinischen Diesterweg-Stiftung von H. Peters, Rektor in Kiel. Flensburg, Aug. Westphalen, 1899.

Die Arbeit „hat ihren Ursprung in der Verleihung des ersten Reisestipendiums der schleswig-holsteinschen Diesterweg-Stiftung mit dem Auftrage, die Fürsorge für die verwahrloste Jugend im Königreiche Sachsen zu studieren“. Doch beschränkt

sie sich nicht auf die Mitteilung der vom Verf. gemachten Beobachtungen, sondern bearbeitet das genannte Gebiet planmässig und kritisch. Sie bringt im 1. Teile die bezughabenden Gesetze und Verfügungen und im 2. eine Übersicht über die Rettungshäuser Deutschlands, insonderheit die Sachsens, sowie eine eingehendere Erörterung der Frage, ob Anstalts- oder Familienerziehung vorzuziehen sei. Die Schrift ist allen, die sich mit der Frage der Zwangserziehung beschäftigen, dringend zu empfehlen. Sie bietet ein reichhaltiges Material, lässt kaum einen der dabei zu berührenden Punkte unberücksichtigt und bietet ihre kritischen Bemerkungen mit so viel praktischem Blick, warmem Gefühl und weiser Selbstbescheidung, dass einem das günstigste Vorurteil für den Verf. erweckt wird.

Zur Reform des Unterrichtswesens mit besonderer Berücksichtigung der Mädchenschule. Vortrag, gehalten von Friedrich Bloh, Hauptlehrer in Hamburg. 48 S. Hamburg, Boysen, 1900.

Verf. tritt mit viel Beredsamkeit und Wärme für den „freien Wettbewerb" der Frau mit dem Manne, für die allgemeine Volksschule und andere Reformforderungen ein, und fasst seine Anforderungen an den inneren Ausbau der Mädchenschule in die drei Imperative zusammen: Mehr Körperpflege! mehr Anschauung und Selbstthätigkeit! mehr Erziehung!

Gemüt und Gemütsbildung. Sozialpädagogische Studien über die Erziehung des Volkes in Familie, Schule und Leben. Ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage von Paul Röntgen. 368 S. Kempten, Kösel, 1900.

Es giebt Worte wie Gegenstände, die das viele Anfassen nicht vertragen können. Dazu gehört auch das Wort Gemüt. Es berührte uns daher schon unangenehm, als wir im Inhaltsverzeichnis lasen: „Was ist das Gemüt?" „Die Seelenvermögen im allgemeinen und das Gemüt". „Die Erkenntnis und das Gemüt". „Der Wille und das Gemüt". „Der leibliche Organismus, sowie die soziale Stellung (!) und das Gemüt" u. s. w., wohl zwei Dutzend mal „und das Gemüt". Wir meinen, wer über das Gemüt schreiben will, der muss seinen Gegenstand mit Zartheit und Diskretion behandeln; er muss uns aber andererseits sozusagen die Weichlichkeit des Gegenstandes durch eine männlich-ernste, streng-begriffsmässige Behandlung geniessbarer machen. Dass der Verf. jenes nicht besitzt, geht schon aus seinem Inhaltsverzeichnis hervor; dass er auch dieser nicht fähig ist, wird einem schon auf den ersten Seiten zur Gewissheit, so wenn er von der „Erhabenheit des Gemüts", von einer „vorteilhaften Gemütsanlage", von einem „guten Gemüt" u. s. w. redet, wenn er der „Erziehung des Gemüts" den „Unterricht als Selbstzweck" gegenüberstellt (S. 5), wenn er das Gemüt definiert als „die aus Anlage und durch Bildung entwickelte Grundrichtung des Willens" (wobei offenbar eine Verwechselung mit „Gesinnung" vorliegt), wenn er das Gemüt in einen Gegensatz zum Gefühl bringt, es dagegen zeitweillig mit dem Willen identifiziert, wenn er Herbarts Satz: „Der Sitz des Willens muss im Wissen gesucht werden" (in dem ohne Zweifel die Hauptwurzel des Intellektualismus der „wissenschaftlichen" Pädagogik steckt) skrupellos annimmt (S. 27), u. dgl. m. Selbstverständlich befinden sich unter den vielen Wahrheiten, Ansichten, Forderungen, die der Verf. ausbietet, auch viele, die wir uns gern aneignen können — das Buch als Ganzes wird man nur gelten lassen, wenn man den guten Willen für die That nimmt.

Schulreform und Rektoratschulen. Von Wilhelm Idel, Rektor. Wermelskirchen, Wilhelm Kenzler, 1900. Pr. 80 Pf.

Der Verf. giebt im ersten Teile eine Charakteristik der sog. Reformgymnasien (mit dreijährigem lateinlosen Unterbau), die ihre Vorzüge in helles Licht setzt, sowie eine gut orientierende Übersicht über ihre bisherige Entwickelung. Im zweiten Teile erläutert er sodann die Vorteile, die die Rektoratsschule (auch Mittelschule genannt), d. i. „diejenige in kleineren Orten bestehende Lehranstalt, welche über die Ziele der Volksschule hinausgeht, aber ihren Schülern nicht die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst verschafft", von der weiteren Ausbreitung der Reformgymnasien haben würde. Aus den Darlegungen spricht ein erfahrener Schulmann und klarer Kopf, weshalb wir glauben, dass seine Behauptungen und Begründungen der ernsten Prüfung aller Interessenten wert sind.

Konfessionelle Schulen, ein Erfordernis der pädagogischen Grundsätze. Von Valentin Eschenlohr. 64 S. Kempten, Kösel, 1900.

Eine Darlegung auf Grund der Anschauung, die in der (katholischen) Kirchenlehre die absolute Wahrheit zu besitzen glaubt und keine Ahnung davon hat, welch gewaltiger Entwickelungsprozess in religiös-sittlicher Hinsicht sich gegenwärtig vollzieht — ein Prozess, in welchem das Neue mit dem Alten noch so im Kampfe verstrickt liegt, dass es dem Einzelnen schwer, ja unmöglich ist, sich zu völliger, objektiver Klarheit zu erheben. Die Entscheidung für oder wider die Konfessionsschule wird immer mit der Entscheidung für oder gegen das kirchliche Christentum zusammenfallen (? D. H.), und diese ist etwas durchaus Persönliches. Auch den Verf. gelingt es nicht, die Notwendigkeit der Konfessionsschule für jedermann überzeugend darzuthun.

Der Lehrer im Unterricht. Verordnungen, betr. das Volksschulwesen in Preussen. Nebst kurzgefasster Methodik der sämtlichen Unterrichtsfächer. Von Dr. Wolffgarten, Schulrat und Kgl. Kreisschulinspektor. 262 S. Essen, Baedecker, 1900.

Das Buch stellt die „Allgemeinen Bestimmungen" nebst den als Erläuterungen und Ergänzungen dazu erschienenen Ministerialerlassen, Regierungsverfügungen u. s. w. in übersichtlicher, leicht auffindbarer Weise zusammen, sodass es sich als brauchbares Nachschlagebuch über die behördlichen Anordnungen besonders für den Regierungsbezirk Düsseldorf empfiehlt. Daneben enthält es methodische Ausführungen über die einzelnen Lehrfächer, wie sie sich aus der Durchberatung des für die Krefelder mehrklassigen Schulen aufgestellten Lehrplans ergeben haben. U. E. hätten dieselben gut wegbleiben können, ohne den Wert des Ganzen zu beeinträchtigen. Nach des Herausgebers Äusserung sollen sie „1. denjenigen Lehrerinnen, die nicht seminarisch vorgebildet sind und keinerlei methodische Anleitung erhalten haben, eine bequeme Gelegenheit bieten, sich rasch zurecht zu finden" (warum stellt man denn Lehrerinnen, die keine sind, an?), 2. „manchen Lehrpersonen, die zwar durch das Seminar gegangen sind, dort aber nur praktisch angeleitet wurden, die Möglichkeit zu gewähren, nicht nur die theoretische Seite der Ausbildung zu ergänzen (!), sondern auch die inzwischen veränderten oder neu eingeschlagenen Wege für den Unterricht kennen zu lernen" (weshalb giebt man aber den Lehrern eine solch ungenügende Vorbereitung?). So mag wohl die Aufnahme dieser methodischen Bemerkungen ihren Grund in besonderen Verhältnissen des Westens haben — wobei wir uns am Ende beruhigen können, da sie den Wert des Buches im übrigen nicht beeinträchtigen.

Merksätze aus langjähriger Schulpraxis. Fingerzeige für Lehrer und Eltern von Prof. Dr. Commer. Bonn, Otto Pauls Verlag, 1900. Pr. 1 Mk.

Verf. behandelt in aphoristischer Weise pädagogische Fragen allgemeiner (Kampf gegen moralische Fehler, Disziplin, Strafmittel, Beziehung der Schule zum Elternhaus u. ä.), sowie besonderer Natur (Anwendung von Kreide und Schwamm, das Certieren — das er empfiehlt! — Führung der Hefte u. s. w.), und zwar vom Standpunkte des Gymnasiums. Das Heftchen ist reich an Selbstverständlichkeiten, wie z. B. „der Lehrer soll dem Schüler nicht nur Unterricht erteilen, sondern auch erziehlich auf ihn einzuwirken suchen" „das pünktliche Erscheinen der Schüler hat zur Voraussetzung das gleichzeitige pünktliche Eintreffen des Lehrers vor oder in dem Klassenzimmer"; „einen Standesunterschied darfst du bei deinen Schülern nicht kennen: behandle arm und reich, hoch und niedrig in gleicher Weise". Indessen muss der Verf. selbst am besten wissen, ob es nötig ist, seinen Kollegen dergleichen erst noch vorzuhalten. Was uns an dem Büchlein gefällt, das ist die Wertschätzung didaktischer Berufsbildung, die Höherstellung der sittlichen über die intellektuelle Bildung, das warme Verständnis für die Gemütsbeschaffenheit der Schüler in den verschiedenen Fällen, sowie das Bemühen, eine engere Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen (das sich sogar bis zur Empfehlung von Elternabenden steigert), zugleich mit scharfer Betonung der Forderung, dass der Hauptteil der Bildungsarbeit am Schüler nicht dem Elternhause zuzuschieben sei. In dieser Beziehung möchten wir den Satz auf S. 65 dick unterstreichen: „Der Schwerpunkt der Arbeit muss überhaupt m. E. heute mehr in der Klasse als zu Hause liegen!" — Wir glauben, dass vieles besser würde, wenn die Grundsätze des Verf. von allen Lehrern an höheren Schulen befolgt und seine Ratschläge von allen Eltern, deren Kinder höhere Schulen besuchen, beherzigt würden.

Pädagogische Umschau am Ausgang des 19. Jahrhunderts. Von Otto Leisner. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt, 1900. Pr. 80 Pf.

Verf. möchte die Pädagogik „populär gemacht" sehen. Er übersieht, dass sie das als Fachwissenschaft nie werden kann; höchstens können pädagogische Fragen mehr als jetzt das öffentliche Interesse auf sich ziehen, was ja sicher zu wünschen wäre. Weiterhin wendet er sich gegen eine einseitige Wissenschaftlichkeit der Erziehung in Theorie und Praxis; er möchte beides mehr von persönlicher Wärme und „elementarer Leidenschaftlichkeit", von künstlerischen Elementen durchdrungen sehen. Gewiss eine wohlberechtigte Forderung, die Rezensent schon in seiner „Persönlichkeitspädagogik" mit Nachdruck vertreten hat. Freilich stimmt es damit schlecht zusammen, wenn Verf. an verschiedenen Stellen das Heil doch immer wieder von einem Mehr an Methode erwartet. Aus seinen ferneren Ausführungen heben wir noch lobend hervor den Wunsch nach einer aktuellen Pädagogik, nach einer solchen, die auf die Schäden der Zeit ausdrücklich Bezug nimmt; dagegen muss es wieder als Einseitigkeit bezeichnet werden, wenn er diese Schäden fast nur bei der „grossen Menge" sucht (ein Lieblingsausdruck von ihm), während u. E. die Zustände unter den Gebildeten ebensoviel, ja vielleicht noch mehr, zu wünschen übrig lassen. Auch damit sind wir einverstanden, dass er eine straffere Zucht in Schule und Haus wünscht; doch wird die Wurzel unserer laxen Disziplin, die falsche, weichliche Philanthropie der Zeit, nicht genannt. Dass Verf. die Kleinigkeiten nicht geringschätzt und z. B. die Wichtigkeit von Ordnung und Reinlichkeit gebührend ans Licht stellt, verrät den tüchtigen Praktiker; dagegen sollte denn doch eine „Umschau an der Jahrhundertwende" auf einer etwas höheren Warte stattfinden, als dass dabei so verdriesslich kleinliche Dinge wie Bedürfnisanstalten und — Pferdeäpfelpatrouillen in die Augen fallen könnten. Kurz, die Schrift enthält neben vielem Guten und Vortrefflichen doch auch viel Seichtes und unklar Schwärmerisches und lässt ein gereiftes Denken vermissen. Am allerwenigsten aber ist sie, was der Titel sagt: eine Umschau, eine Abrechnung mit dem gegenwärtigen Stande der Pädagogik; denn gerade aktuelle Fragen, wie Handfertigkeitsunterricht, Individual- und Sozialpädagogik, Herbartianismus u. a., werden gar nicht erwähnt oder nur obenhin gestreift.

Die Bildungsideale der Gegenwart in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Ein Beitrag zur Würdigung sozialpädagogischer Reformbestrebungen. Von Ernst Lüttge. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich, 1900. Pr. 80 Pf.

Die Schrift hält nicht, was der Titel verspricht. Von den Bildungsidealen der Gegenwart (ich nenne neben dem christlichen nur das humanistische, das naturwissenschaftlich-technische, das deutsch-nationale und das materialistische als die am deutlichsten voneinander gesonderten) erfahren wir fast gar nichts, geschweige denn, dass sie dem Leser in scharfen Umrissen vors Auge geführt und dann in ihrem Werte gegeneinander abgewogen würden. Der Titel der Schrift ist also nicht zutreffend, ihr Inhalt jedoch sonst nicht uneben. Er besteht im wesentlichen in einer Auseinandersetzung mit dem „universellen Evolutionismus", dessen Bildungsziel „Kulturentwickelung" vom Standpunkte der Religion (deren Wert für die sittliche Bildung gebührend und glücklich ans Licht gestellt erscheint) mit Nachdruck bekämpft wird. Der Verf. zeigt sich in der einschläglichen Litteratur gut belesen, seine Kennzeichnung des Evolutionismus verdient Anerkennung. Weniger glücklich ist er in der Darstellung des eignen Standpunktes gewesen. Überhaupt vermisst man in seiner Schrift die klare Gegenüberstellung der gegensätzlichen Begriffe. Dem Evolutionismus ist doch zunächst nicht die Religion, sondern die alte, die sog. absolute Ethik entgegengesetzt. Wie der Verf. zu dieser steht, dafür findet sich aber in seiner Schrift nirgends ein Zeugnis. Es entgeht ihm daher auch, dass das, was er im Namen der Religion gegen den Evolutionismus vorbringt, im Grunde eine Polemik gegen den (religionslosen) Moralunterricht überhaupt ist. Ferner identifiziert er, obgleich er S. 8 einen individualen und einen universalen Evolutionismus unterschieden hat, im grossen und ganzen den Evolutionismus mit der Sozialethik und stellt ihn so einer Individualethik gegenüber (z. B. S. 20 unten), während doch in Wahrheit die Sache so liegt, dass, wie innerhalb der evolutionistischen Ethik, so auch innerhalb der absolutistischen eine mehr individualistische und eine

mehr sozialistische Richtung sich einander gegenüberstehen. Wenn er daher am Schlusse des ersten Abschnittes (S. 22) die an sich richtige Erklärung abgiebt: „Es giebt nur eine Ethik, die sich aber in die beiden Zweige der Individual- und Sozialethik teilt," so ist das auf keinen Fall notwendig gegen den Evolutionismus gerichtet, der sich vielmehr selber sehr wohl diese Erklärung zu eigen machen kann.

Nicht beistimmen können wir dem Verf. endlich, wenn er die Sozialpädagogik mit dem Evolutionismus, die Individualpädagogik mit der christlichen Sittenlehre (d. h. also doch, wenn wir den Verf. recht verstehen, mit der absoluten Ethik) paart. Unserer Überzeugung nach ist auch auf dem Boden der letzteren selbst eine extreme Sozialpädagogik, und erst recht dann eine gemässigte möglich. Der sittliche Gesichtspunkt ist doch ein ganz anderer als der kulturelle, und dem Christentum an sich ist es ziemlich gleichgiltig, wie der einzelne Mensch zu den Kulturaufgaben steht; ihm kommt es lediglich darauf an, wie er zu Gott und seinem Nächsten steht. Wer den sittlichen Forderungen als göttlichen Geboten gehorcht, der steht auf dem Boden der absoluten Ethik, der Kulturfortschritt mag ihm im übrigen viel oder wenig Förderung verdanken. „Sozialpädagogik", im Gegensatz zur individuellen, bedeutet doch im Grunde nichts anderes, als dass sich der Erzieher nicht wie Rousseau einem einzelnen Zögling einzeln gegenüberzustellen hat, um ihn nach einem abstrakten Idealbilde vom Menschen zu erziehen, sondern dass er ihn von vornherein als Glied mehrerer konzentrisch ineinandergeschobener Gemeinschaften zu betrachten und als nützliches und brauchbares Glied dieser Gemeinschaften zu erziehen hat. Selbstverständlich tritt damit auch die Sozialethik dem Erzieher mehr in den Vordergrund als bisher; dagegen liegt nicht der geringste zwingende Grund vor, die Sozialpädagogik mit dem Evolutionismus zusammenzukuppeln, so dringend das auch die Vertreter des letzteren wünschen mögen. Man erweist ersterer einen schlechten Dienst damit.

So hätte sich auch die Hauptaufgabe, die sich Verf. gestellt hat, nämlich die bekannten sozialpädagogischen Forderungen (Handfertigkeits- und Haushaltungsunterricht, Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde u. s. w.) auf ihre Berechtigung hin zu prüfen, ganz gut erledigen lassen, ohne auf den verwirrenden Begriff der Entwickelungsethik nur einzugehen; ja die Ausführungen hätten dadurch sicher an Klarheit und Überzeugungskraft gewonnen. Im übrigen ist der praktische Standpunkt des Verf. auch der unsrige; auch wir sind der Meinung, dass sich die grössere Berücksichtigung der sozialen Forderungen sehr wohl ermöglichen lässt, ohne den Rahmen des alten Lehrplans durch Einführung neuer Lehrfächer zu sprengen.

Unsere Kritik ist etwas lang geworden. Möge der Leser daraus ersehen, dass es anregende Gedanken sind, die der Verf. in anregender Weise darbietet, und möge er sich daher die Lektüre des Schriftchens emptohlen sein lassen.

Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht. Von Dr. Max C. P. Schmidt, Gymnasialprofessor in Berlin. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1900. Pr. 1 Mk.

Im Streite des Humanismus und Realismus — genauer der Altphilologen und Naturwissenschaftler — um die Vorherrschaft in der höheren Schule nimmt der Verf. eine vermittelnde Stellung ein. Und zwar sucht er die Vermittelung dadurch herbeizuführen, dass er neben den antiken Dichtern, Rednern und Politikern auch realistische Schriftsteller — Pythagoras, Ptolemäos, Euclid, Plinius, Strabo, Philo, Vitruv u. a. — im Originale lesen lassen will, nicht im Zusammenhang, sondern bruchstückweise. Zu diesem Zwecke hat er eine Chrestomathie herausgegeben, die Lesestücke aus den realistischen Schriftstellern des Altertums enthält, und zu der er die vorliegende Broschüre als Vorwort angesehen haben möchte. Dem Verf. in all seinen fachwissenschaftlichen philologischen Einzelheiten, deren die Schrift viele enthält, obgleich sie sich vorgeblich an „alle Gebildeten" wendet, zu folgen, ist uns versagt. Was aber seinen Hauptvorschlag betrifft, so kommt uns derselbe gerade so vor, als wollte man in neusprachlichen Unterrichtsanstalten Physik, Chemie, Mathematik, Astronomie, Naturgeschichte u. s. w. durch Lektüre im Descartes, Lavoisier, Newton, Laplace, Cuvier u. a. französischen und englischen Gelehrten lehren. Die Verkürzung, die dies für die schönwissenschaftlichen Schriftsteller bedeutete, würde durch den spärlichen Gewinn an realistischem Wissen unmöglich auf-

gewogen. Wir glauben kaum, dass der Verf. mit seinem Vorschlage bei seinen Fachkollegen diesmal mehr Glück haben wird als bei seinem ersten Vorstoss nach dieser Richtung.

Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. Von Dr. J. Stimpfl in Bamberg. Gotha, Thienemann. Pr. 60 Pf.

Der mit der einschlägigen Litteratur wohlvertraute Verf. wendet sich hier mit Recht gegen den Standpunkt eines Münsterberg, James u. a., die der Kinderpsychologie allen Wert für die erziehliche Thätigkeit des Lehrers absprechen. Der Verf. erweist das Gegenteil besonders durch Anführung lehrreicher Beispiele und giebt zum Schlusse Anleitung, wie der Lehrer das fragliche Gebiet anzubauen vermag. Niemand wird das Schriftchen ohne Gewinn für seine pädagogische Praxis aus der Hand legen. (Schluss folgt.)

Gotha. Linde.

Geometrischer Unterricht.

(Schluss.)

Dr. Dobriner (Oberlehrer), Leitfaden der Geometrie für höhere Schulen. Mit 375 zum Teil farbigen Figuren. 139 und 50 S. Leipzig, Voigtländer, 1895. Preis 2,40 Mk., geb. 2,80 Mk.

Der rein synthetische Gang und die abstrakt-wissenschaftliche Form widerspricht den psychologischen Anforderungen einer Pädagogik, die auch in den höheren Schulen, wofür das Buch geschrieben ist, Geltung haben sollte. In seiner Art aber hat das Buch ähnlichen Erscheinungen gegenüber doch wesentliche Vorzüge. Ein propädeutischer Teil geht ihm voraus, wo wenigstens der Versuch gemacht und jedenfalls dem Lehrer Gelegenheit gegeben ist, durch geometrischen Anschauungsunterricht eine konkrete, tragfähige Unterlage zu gewinnen. Kurze, scharfe Fassung der Begriffe und Erklärungen, zahlreiche Übungen, deren Schwierigkeiten sich nur allmählich steigern, Berücksichtigung des Zeichnens (mehrfarbige Figuren!) und methodische Anordnung des Stoffes zeichnen das Buch aus. Sehr interessiert hat mich auch der glückliche Versuch, die Proportionalität der Strecken und Ähnlichkeit geradliniger Figuren von dem Begriff der Irrationalzahl unabhängig zu machen und die ausreichenden Beweismittel der Flächenvergleichung zu entnehmen. Ob aber der ganze Abschnitt nicht etwas zu umfangreich ausgefallen ist, bleibe dahingestellt. Schliesslich hat die methodische Einführung in die berechnende Geometrie und die in diesem Teile sehr geschickte Benutzung und begriffliche Vertiefung der gewonnenen Kenntnisse, sowie die elementare Grundlegung der Trigonometrie meinen vollen Beifall. — Der dritte und letzte Teil behandelt die Elemente der Stereometrie in der hergebrachten Weise.

H. Neuschäfer (Seminarlehrer), Lehrbuch der planimetrischen Konstruktionen zum Gebrauch in Präparanden-Anstalten und Seminaren, sowie zum Selbstunterricht. Mit 217 Holzschnitten im Text. 192 S. Halle a. S., H. Schroedel, 1898.

Im geometrischen Unterricht ist die Lösung von Konstruktionsaufgaben der Gradmesser nicht allein des Wissens sondern auch des Könnens. Wer seine Schüler daraufhin prüft, wird nicht immer helle Freude an dem Ergebnis haben. Konstruieren will besonders erlernt und geübt sein, wie sich ja das Können nie ohne weiteres aus dem Kennen ergiebt. Zwar berücksichtigen alle besseren geometrischen Lehrbücher die Konstruktionen; aber nicht immer geschieht es in genügendem Masse, zur rechten Zeit und am rechten Orte. Meist aber fehlt die rechte Anleitung. Diesen Forderungen will das angezeigte Lehrbuch genügen. Es ist keine schlichte Aufgabensammlung; vielmehr wird es durch musterhafte Anordnung der reichen Stofffülle, durch geschickte Erläuterung und Auflösung gut gewählter Musterbeispiele zu einer sehr empfehlenswerten Anleitung, zu einem Lehrbuche der planimetrischen Konstruktionen, wie der Titel mit Recht hervorhebt.

G. Müller (Professor in Esslingen), Aufgabensammlung für das geometrische Rechnen. Mit 40 Figuren im Text. 56 S. Stuttgart, Kohlhammer, 1898. Preis 60 Pf.

Dieses Werkchen bildet den II. Teil zu Müllers „Wissensstoff der elementaren Geometrie der Ebene und des Raums“, der mir nicht vorliegt. Beide Teile müssen als ein Ganzes zusammen beurteilt werden.

Gotha. K. O. Beetz.

Entgegnung.

Im Maihefte der „Deutschen Schule“ findet sich eine Beurteilung meiner Rechenhefte (Neue Ausgabe von 1898), die mich zur Berichtigung folgender Punkte veranlasst.

1. Die Rezension vergleicht die Ausgabe C meiner Hefte mit einer Ausgabe C^a; allein eine Ausgabe C^a besteht von den Heften thatsächlich nicht. Der Herr Verleger meines Rechenwerkes hat vor zehn Jahren die Hefte III und IV der C-Ausgabe von zwei Rektoren für solche Schulen bearbeiten lassen, deren Lehrplan das Rechnen mit gemeinen Brüchen der Dezimalbruchrechnung voranstellt. Weil diese Arbeit ohne jede Beteiligung meinerseits ausgeführt worden ist, haben die mit III^a und IV^a bezeichneten Hefte eine besondere Fassung des Titels erhalten.

2. Der Herr Rezensent behauptet, ich habe früher in meinen Heften dem Rechnen mit den gemeinen Brüchen nur ein verhältnismässig „bescheidenes Eckplätzchen“ zugewiesen. Das ist wieder ein Irrtum des Herrn Kritikers. Von der ersten Auflage an und nicht erst später enthält bei Ausgabe C Heft III die Dezimal-, Heft IV die gemeine Bruchrechnung in eingehender Behandlung. Ich habe das „bescheidene Eckplätzchen“ des Herrn Kritikers nicht finden können.

3. Die Rezension behauptet, ich trenne die Dezimalbrüche von den gemeinen Brüchen als besondere Zahlwerte. Auch das ist ganz unrichtig. Um meine Auffassung über diesen Punkt zu kennzeichnen, erlaube ich mir einige Sätze aus meiner Streitschrift „Die Dezimalbruchrechnung“ anzuführen, Sätze, die vor 16 Jahren geschrieben und unverändert in die soeben erschienene 2. Auflage der Schrift übergegangen sind: „Die Dezimalbrüche haben eine Doppelnatur. In Hinsicht auf den Wert, den sie bezeichnen, sind sie Brüche; mit Rücksicht auf ihre Schreibweise sind sie Systemzahlen und werden wie ganze Zahlen geschrieben. Wer diese Doppelnatur nicht voll und ganz berücksichtigt, beurteilt die Dezimalbrüche einseitig.“

Als ich meine Ansichten über die Dezimalbruchrechnung nach redlicher Arbeit in diesem Stoffe veröffentlichte, habe ich nicht gedacht, dass mich jemand nach ca. 20 Jahren dahin belehren würde: „Nur in der Form, nicht in der Sache liegt der Unterschied.“ Aber — ich bin eben kein „weitsichtiger Methodiker“.

Fürstenwalde, den 20. Juni 1901. A. Büttner.

Nachwort des Rezensenten.

Zu 1. Was Herr Büttner im ersten Satze seiner Entgegnung als Thatsache bestreitet, giebt er im dritten Satze zu, nämlich dass eine Ausgabe C III^a und IV^a seiner Rechenhefte „thatsächlich“ besteht. Diese Ausgabe wird in der Übersicht von „A. Büttners Rechenwerken für Volksschulen“ vom Verleger neben andern Ausgaben angeführt, lediglich mit der nachfolgenden Erklärung: „Für Schulen, deren Lehrplan das Rechnen mit gemeinen Brüchen der Dezimalbruchrechnung voranstellt, sind bearbeitet worden die Hefte III^a und IV^a.“ Solange diese Hefte unter Herrn Büttners Flagge segeln, muss er schlechterdings auch die Verantwortung dafür übernehmen. Und schwer kann ihm das ohnedies nicht werden, da er sich ausdrücklich dahin erklärt: „Ob man hier (nämlich auf der Oberstufe) die Dezimal- oder die gemeinen Brüche voraufstellt, ist eine Frage von so untergeordneter Bedeutung, dass wir kein Wort darüber verlieren.“

Zu 2. Wenn Herr Büttner das „bescheidene Eckplätzchen“ für die gemeinen Brüche in seinen Rechenheften nicht findet, so ist mir solches auf Grund seiner Auffassung vom Bruche erklärlich. Wohl werden schon im ersten Hefte Bruchzahlen mit der Frage eingeführt: „Wie heisst jeder Teil, wenn man einen Bogen Papier in 2 gleiche Teile teilt?“ und dann in Aufgaben angewandt wie: Wieviel Stück sind $\frac{1}{2}$ Dtzd.? $\frac{1}{2}$ Dtzd. kostet 16 Mk., wieviel $1\frac{1}{2}$ Dtzd.? $\frac{1}{2}$ von 20, $\frac{1}{4}$ von 80, $\frac{1}{3}+\frac{1}{3}$ u. s. w. Das aber ist nach meiner Überzeugung ein Pseudobruchrechnen und nur geeignet, die eigentliche Sache samt ihren Schwierigkeiten zu verdecken. Um ein wirkliches Bruchrechnen handelt sich's erst dann, wenn kontinuierliche und inten-

sive Werteinheiten mit Bewusstsein in Zahlen verwandelt werden, wenn Zahlen verschiedener Werteinheiten miteinander in Beziehung treten (Addition, Subtraktion, Messen) oder dieselben Werteinheiten in absteigender Richtung einer quantitativen Verwandlung unterliegen (Multiplikation, Division). Eine wichtige Begleiterscheinung und Frucht dieser Übungen zugleich ist dann noch die methodische Entwickelung des Bruchsatzes. Dass Herr Büttner zur Bewältigung dieser Aufgabe in den 25 Seiten des 4. Heftes, die alles in allem dem „Rechnen mit gemeinen Brüchen“ gewidmet sind, auch jetzt noch sehr bescheidene Grenzen steckt, bin ich jederzeit bereit, im einzelnen nachzuweisen.

Zu 3. „$\frac{1}{10}$, $\frac{33}{100}$, $\frac{109}{1000}$ sind“, nach Herrn Büttner, „an sich (?) keine Dezimalbrüche; sie werden es erst durch die Schreibung. ... Hierdurch wurde der Dezimalbruch von den gemeinen Brüchen abgesondert und den ganzen Zahlen so nahe gerückt, dass der Unterschied von den Ganzen und den Brüchen in unserm Zahlensystem bloss in den Namen der Einheiten (Ordnungen) liegt.“ Der Unterschied zwischen Zehnteln und Einern ist also nicht grösser als zwischen Einern und Zehnern, mit andern Worten: der Unterschied zwischen Brüchen und „ganzen“ Zahlen ist aufgehoben. Folgerichtig behauptet er deshalb weiter: „Von der Bruchvorstellung sieht man beim Rechnen mit Dezimalbrüchen durchweg ganz ab, weil der Wert der Bruchzahlen ja nur durch die Stellung der Ziffern zu einander ausgedrückt wird. Die Dezimalbruchrechnung schliesst sich eng an das Tafelrechnen mit ganzen Zahlen an, aber nicht an das Rechnen mit gemeinen Brüchen.“ Gehe ich also zu weit mit der Behauptung, dass Herr Büttner die Dezimalbrüche von den allgemeinen Brüchen als besondern Zahlenwerten trennt? Und war demgegenüber meine Bemerkung so ganz überflüssig, dass der Unterschied der dezimalen und allgemeinen Brüche nur in der Form, nicht aber in der Sache liegt?

Wenn Herr Büttner schliesslich den „nicht weitsichtigen Methodiker“ zur Schlusspointe macht, so nötigt er mich wider Willen, auch darauf noch einmal einzugehen. „Wir messen, wiegen und zählen dezimal, darum müssen wir auch dezimal schreiben und rechnen.“ In dicken Lettern stand dieses Schlagwort vor Jahren auf dem Umschlage jedes seiner Rechenhefte und an der Spitze jeder Ankündigung. Dann wurde das Schild eingezogen, und der Herr Verfasser gestand unumwunden zu: „Die Dezimalbrüche sind nicht volkstümlich; sie erleichtern dem Rechner von Fach seine Arbeit; aber der gemeine Mann des Volkes bedarf ihrer zu seiner Berechnung nicht. . . . Die Dezimalbruchrechnung liegt dem Volksverstande und dem Bedürfnisse des gewöhnlichen Verkehrs fern.“ An solche radikale Mauserung erinnert zu werden, mag ja unangenehm sein; aber wenn es der Kritiker, dem das persönliche Empfinden über die nackte Wahrheit gehen muss, nur thut, um eine entschiedene Wendung zum Bessern zu kennzeichnen, so sollte man es ihm doch wenigstens nicht zum Vorwurfe machen.

Gotha, am 1. Juli 1901. K. O. Beetz.

Litterarische Notizen.

Von Seyffarths Pestalozzi-Ausgabe werden jetzt zunächst der VI. und VII. Band erscheinen. Der VI. Band wird das „Schweizerblatt“, die „Fabeln“ mit bisher noch nicht gedruckten Stücken und zwei kleinere Manuskripte, die Zollgesetzgebung betreffend, der VII. Band „Lienhard und Gertrud“ von 1790/92 und die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts“ mit neu aufgefundenen Zusätzen enthalten. Es folgen dann noch der XI. und XII. Band, von denen der erstere enthalten wird: „An die Unschuld, den Ernst und Edelmut meines Vaterlandes“, die Erweiterungen von „Lienhard und Gertrud“ von 1819 und 20, Streitschriften und Nachträge zu der Cotta'schen Ausgabe, und der letztere: „Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen“, den „Schwanengesang“, die „Lebensschicksale“, die „Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik“, die „Langenthaler Rede“, die drei „Testamente“ und noch einige kleinere Stücke, sowie die verschiedenen Inhaltsangaben nebst Personenregister. Im Jahre 1902 wird die Ausgabe vollendet sein.

Zu unserer kritischen Bemerkung (D. Sch., Juniheft, S. 391) schreibt Herr Dr. Seyffarth in seiner „Preuss. Schulztg.“, dass es sich in der bemängelten Stelle „nicht um eine geschichtliche Darstellung, sondern um einen Hinweis auf die schöpferische Kraft der Ideen Pestalozzis handele.“

Von unserm Mitarbeiter Herrn Dr. Schmeil erscheint nächstens ein „Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers, von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet“ (Pr. geb. 4 Mk.). Die aussergewöhnlich günstige Aufnahme, die Schmeils „Zoologie“ gefunden hat, lässt auch für das neue Werk das Günstigste voraussehen. Der Verlag, Erwin Nägele in Stuttgart, macht bekannt, dass auch von der Botanik gekürzte Ausgaben erscheinen werden.

Das von E. v. Schenckendorff und Dr. F. A. Schmidt herausgegebene „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele“ (R. Voigtländers Verlag) ist in seiner 10. Folge erschienen. Der stattliche Band enthält eine grössere Anzahl von Abhandlungen und Berichten. Von besonderem Interesse erscheinen uns: Zur Ästhetik der Bewegungsspiele (Pudor), die Belebung der körperl. Spiele an den deutschen Hochschulen (Berichte), die Verhandlungen der Schulkonferenz (1900) über die Förderung der körperlichen Übungen in den Schulen, Gutachten medizinischer Autoritäten über deren notwendigen Umfang an den Schulen, die Benutzung der Schulhöfe als Spielplätze u. a.

Im Verlage von B. G. Teubner erschien eine neue Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus: „Gesunde Jugend“, Organ des Allgem. deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege, herausgegeben von Pabst (Weimar), Griesbach (Mülhausen), Schotten (Halle) und Kormann (Leipzig), jährl. 6 Hefte zum Preise von 4 Mk.

Eine scharfe Kritik an den Grundlagen und dem Aufbau der Bergemannschen „Sozialpädagogik“ übt Prof. Dr. Natorp in Nr. 5 und 6 der „Rheinischen Blätter“. — Eine Besprechung von P. Thieme in Nr. 32 und 33 der „Leipziger Lehrerzeitung“ schliesst mit den Worten: „Trotz mancherlei Übertriebenheiten wird das Buch seine Aufgabe doch nicht ganz verfehlen, die zunächst noch darin liegt, dem immerhin noch abstrakten Gedanken einer sozialen Pädagogik mehr und mehr konkrete Gestalt zu verleihen.“

Ein neuerdings beider sehr beliebt gewordener Jugendschriftsteller, Hermann Brandstädter, findet in Nr. 5 der „Jugendschriften-Warte“ seine Würdigung. „Die Bücher Brandstädters bilden ohne Zweifel“, heisst es in dem Artikel, „eine würdige Vorbereitung auf das Lesen von Romanen à la Nataly von Eschstruth. Wer darin ein erstrebenswertes Ziel sieht, der wird Brandstädter allerdings empfehlen müssen.“

In einem sehr verständigen Artikel der sozialdemokratischen „Neuen Zeit“ (Nr. 32) über „sozialdemokratische Jugendlitteratur“ lesen wir: „Darf man einer sozialdemokratischen Jugenderziehung das Wort reden? Solange die Sozialdemokratie noch, wie gegenwärtig, eine kämpfende Partei — ich betone Partei — ist, verneine ich die Frage. Die Jugenderziehung darf nicht zur Förderung und Propagierung von Parteiinteressen gemacht werden... Was für die Jugenderziehung im allgemeinen gilt, gilt für die Jugendschrift im besonderen. Es darf nicht unser Ziel sein, eine spezifisch sozialistische Jugendlitteratur zu schaffen. Wir würden damit in die Arena der tendenziösen Jugendschriftstellerei herabsteigen und uns grundsätzlich nicht von den ‚Machern‘ und Befürwortern der patriotischen und religiösen Tendenzjugendlitteratur unterscheiden.“ Im weiteren wird auf die Bestrebungen der Hamburger empfehlend hingewiesen.

Von der vortrefflich geleiteten und gut ausgestatteten Zeitschrift: „Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. Herausgegeben von der Gesellschaft „Lehrmittel-Centrale in Wien, geleitet von Professor Robert Neumann in Brünn (Verlag von O. Henckel in Tetschen a. E. Jährlich 6 Hefte zu 5 Mk.) liegt der 6. Jahrgang zur Beurteilung vor. Um dem Leser ein Bild von der Reichhaltigkeit des Inhalts zu geben, sei kurz nur der Inhalt des neuesten Heftes angegeben: I. Abhandlungen: Aus dem Tierleben der mährischen Höhlen (I. die Fledermäuse im Winter), über die Theorie der freien Zonen, die Lehre von der Teilbarkeit der Zahlen in der Volksschule; II. Lehrmittel und Schulver-

suche: Eine kleine Wechselstrom-Maschine, einfache Schulversuche, experimenteller Nachweis des Gesetzes über die gleichförmige Fortpflanzung des Wasserdrucks, die Begriffe „Dichte“ und „spezifisches Gewicht“, ein einfacher Spektralapparat, Schülerversuche, zur Lehrmittelbeilage (lithographische Tafel): Spinnwarzen der Kreuzspinne und Fuss der Labyrinthspinne; III. Zeitungsschau; IV. Kleine Mitbeilagen; V. Beurteilungen; VI. Berichte. — Wenn ich dieser Aufzählung noch hinzufüge, dass die Artikel nach Form und Inhalt durchweg gediegen sind, so erübrigt sich wohl eine eingehendere Empfehlung der Zeitschrift. Dr. Schmeil.

Zeitschriften.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Hg.: Dr. Bartels (Gera). Verl.: M. Diesterweg (Frankfurt a. M.). 1901, Nr. 5 u. 6:

Bergemanns „Soziale Pädagogik“ (Natorp) — Was der Lehrer von Joh. Pet. Hebel lernen kann (Polack) — Wie erzieht die Schule zum Schönen? (Wulckow) — Über den ästhetischen Zwang in der Erziehung (v. Sallwürk).

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 55. Bd. 7.—9. Lfg.:

Dem Andenken Lortzings — Eine neue Forderung an den Religionsunterricht — Der Leib des Menschen (Werfer) — Der geographische Unterricht nach natürlichen Landschaftsgebieten — Gedenkblätter und Leitsterne für die Schulpraxis — Der Begriffsbildungsprozess im grundlegenden Rechenunterrichte (Ritthaler) — Joh. Heinrich Voss (Stegmüller) — Der Aufsatzunterricht in der ungeteilten Schule (Froschauer) — Das Kirchenlied und seine Behandlung in der Volksschule (Flick) — Drei Kapitel aus der Kulturgeschichte (Walter).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe und Sohn (Wien). 1901, Nr. 5 u. 6:

Der Parallelismus in der Sprachentwickelung des Kindes und der Menschheit (Bienenstein) — Verhältnisse und Proportionen — Reform des Rechenunterrichts — Alltägliche Redensarten und deren reicher Gedankeninhalt (Branky) — Mineralogische Schülersammlungen — Lehrbeispiele.

Der praktische Schulmann. Hg.: Dr. Sachse (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1901, Nr. 4:

Der christliche Religionsunterricht und die gegenwärtigen Kämpfe auf theologischem Gebiete (Pfeifer) — Das niedere Schulwesen in China (Wagner) — Fortschritte im Verkehrswesen (Franke) — Über Tierschutz (Volkert).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. von Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1901, Nr. 6:

Heilung stotternder Schulkinder (Lotz).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: F. Thienemann (Gotha). 1901, Nr. 5—7:

Der Religionsunterricht im Lehrerseminar (Thrändorf) — Seminarbildung in Frankreich (Kahle) — Jakob Keller (Suter) — Neuere Urteile über Lehrerbildung (Muthesius) — Die Behandlung der zehn Gebote (Römpler).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 19—27:

Ein letztes Wort über den Wert des Schönen (Foltz) — Die Lüge (Lembke) — Die Herbartsche Forderung von der Ergänzung der Erfahrung u. s. w. (Thieme) — Moderne Litteratur in der Schule (Sallwürk von Wenzelstein).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1901, Nr. 3:

Das Schätzen als Thätigkeit der räumlichen Phantasie (Zeissig) — Verleiten die formalen Stufen zu einer schablonenhaften Behandlung der Einzelthemata? (Schreiber).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Dr. O. Lyon (Dresden). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1901, Nr. 4—6:

Adolf Bartels erstes Lutherdrama (Reuschel) — Die Rudenz-Handlung in Schillers Tell (Grünwald) — Unempfänglichkeit für die Poesie bei unsern Volksschülern (Grimm) — Zwei Lehrerspiegel: Dreyers Probekandidat und O. Ernsts Flachsmann (Koch) — Die Strophen J. Chr. Günthers in systematischer Übersicht (Kopp) — Lateinisch-Deutsch

(Müller-Dresden) — Volksetymologie und Familiennamen (Gloël) — Das Gesetz, betr. das Urheberrecht u. s. w. (Eickhoff) — Mundartliche Eigentümlichkeiten der Realschüler in Römerstadt (Kornfeld) — Dialektwörter aus der Gegend von Kreuznach (Rodenbusch) — Adolf Stöber (Twele) — Mord- und Sühnkreuze (Wilhelm) — Uhlands Merlin der Wilde (Steffen).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Behrend (Wiesbaden). 1901. Nr. 6:

Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst (Köppler) — Zur Frage des Gedächtnisses (Siegert) — Der Moralunterricht in der französichen Volksschule (v. Gizycki).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Böhm (Altdorf). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1901, Nr. 3:

Das portugiesische Volksschulwesen (Kobel) — Lehrbeispiele.

Schweizerische pädagog. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füssli (Zürich). 1901, Nr. 3:

Bericht über eine Studienreise nach Deutschland (Gattiker).

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg.: Prof. Dr. K. Kehrbach (Berlin). Verl.: A. Hofmann u. Ko. (Berlin). 11. Jahrg. Nr. 2:

Reyhers Schulgesetze für das Gymnasium Illustre in Gotha von 1641 (Schneider) — Peter Scherers Rede, welche er mit andern Ältesten den Schulmeistern zu Niemtschitz in Mähren am 15. Nov. 1658 gehalten hat, und die Schulordnung von 1578 (Saliger) — Fürsorge für die Witwen der Lehrer am Gymnasium Andreanum zu Hildesheim 1657 und 1666 (Schonecke) — Das „schwarze Register", ein Beitrag zur Geschichte der Disziplin bei der Prinzenerziehung am kurfürstlich-sächsischen Hofe Wettiner Linie (Bach).

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 2—4:

Zur Kaiserlichen Schulreform (Rein) — Chamberlain: Die Grundlagen des 19. Jahrh. (Heine) — Die Suggestion im Dienste der Schule (Rausch) — „Persönlichkeits-Pädagogik" (Schreiber).

Pädagogische Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Dan. Ochs (Stuttgart). 1901, Nr. 5:

Das erste Schuljahr in der Landschule (Kickartz) — Lays Rechenmethode (Iseke) — Vorstellungsreihen (Cremer).

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Hg.: Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: R. Voigtländer (Leipzig). VI. Jahrg. Nr. 3:

Entwickelung und gegenwärtiger Stand der griechischen Gymnasien (Zagojannis) — Der mittlere Unterricht in Belgien (Bischoff) — Die höhere Mädchenschule Norwegens (Berle).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Altenburg). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 3:

Unser Erziehungsberuf an Schwachsinnigen (Ziegler) — Der erste Unterricht bei Schwachsinnigen (Kölle) — Der Einfluss der Musik auf die Bewegungen bei schwachsinnigen Kindern (Jonckheere).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1901, Nr. 5 u. 6:

Pestalozzi und Baden — Plamann — Aus der helvetischen Gesellschaft.

Zeitschrift für päd. Psychologie. Hg.: Dr. Kemsies (Berlin). Verl.: H. Walther (Berlin). 1901, Nr. 2:

Über kindliche Vorstellungen bei den sogen. Naturvölkern (v. Luschan) — Suggestion bei Kindern (Baginsky) — Kritik der Assoziationseinteilungen (Orth) — Die Kunst im Leben des Kindes (Stahl).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (Newyork). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathway u. Newyork). 1901, Nr. 5 u. 6:

The people and the schools — Ethical and practical points in teaching English (Clark) — Inspection and examination of secondary schools (Sadler) — The Yale curriculum, 1701—1901 (Schwab) — The examination for the degree of Ph. D. (Magie) — The situation as regards the course of study (Dewey) — Notes on foreign schools (Jackman) — Suggestions for tests on school children (Seashore).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) und Dr. Learned (Philadelphia). Verl.: The Herold Co. (Milwaukee). 1901, Heft 5 u. 6:

Henry Raab — Wertschätzung und Lehrmethoden der deutschen Sprache (Kuttner) — — Goethe als Pädagoge (Stollhofen) — Die Schwierigkeiten der deutschen Sprache für Ausländer und Mittel zu deren Bekämpfung (Silberberg) — Flachsmann als Erzieher (Burckhardt).

Eingegangene Schriften.

Nachtrag zum Juniheft.

Kohlmeyer, Erwiderung auf Herrn Prof. Knokes Beleuchtung der Broschüre „Erzieh. Unterricht und didaktischer Formalismus". 22 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 40 Pf.

Dr. Haller, Die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religionsunterrichtes in der deutschen Volksschule. XX u. 76 S. Lobenstein, Krüger, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Dr. Staude, Der Katechismusunterricht. Präparationen. II. 165 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901. Pr. 2,80 Mk.

Kaiser, Bilder und Lebensbeschreibungen aus d. Weltgeschichte. 4. Aufl. 360 S. Hannover u. Berlin, Carl Meyer, 1901. Pr. 2 Mk.

Th Franke, Bilder aus der Wirtschaftskunde von Deutschland. 85 S. Dresden, Huhle, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Laukamm, Vorbereitungen für d. tierkundl. Unterricht. H. 1. S. 1—112. Meissen, Schlimpert, 1901. Pr. 1 Mk.

Conrad, Präparationen f. d. Physikunterricht. I. Mechanik und Akustik. Mit Zugrundelegung von Individuen. 2. Aufl. 150 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901. Pr. 3,60 Mk.

Ein ganz vortreffliches Werk, das neue Bahnen zeigt. Die vorliegende 2. Auflage erweist sich als eine wesentlich verbesserte. Sehr zu empfehlen.

K. Meyer, Naturlehre. 220 S. Leipzig, Freytag, 1901. Pr. geb. 2,80 Mk.

J. Meyer, Deutsches Sprachbuch. Ausg. A. 7.—9. Aufl. 200 S. Hannover und Berlin, Carl Meyer, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Göttsch, Der richtige Fall. 56 S. Flensburg, Westphalen. Pr. 40 Pf.

Huster u. Kretzschmar, Das Rechnen im Haushalte. 2. Aufl. 54 S. Plauen i. V., Kell, 1901. Pr. 30 Pf.

Dr. Keferstein, Pädagogische Wünsche für das neue Jahrhundert. Päd. Abhandlungen. N. F. V, 4. Bielefeld, Helmich. Pr. 40 Pf.

Ein sehr reichhaltiges, gutgemeintes, aber recht prinzipienloses Programm Eine tiefere Begründung von so viel Wünschen auf 16 Seiten wird man allerdings nicht erwarten. L.

Glas, Die gegenwärtige Stellung der Turnlehrer an Mittelschulen. 12 S. Wien, Pichlers Witwe u. S., 1901. Pr. 50 Pf.

Wohlrath, Zehn Turnreigen. 57 S. Wien, Pichlers W. u. S., 1901. Pr. 60 Pf.

Wohlrath u. Jakob, Das Keulenschwingen. 108 S. Wien, Pichlers W. u. S., 1901. Pr. 1 Mk.

Hans von der Schwarzau, „Wen die Götter hassen —." Bürgerliches Volksstück in 3 Aufzügen. St. Pölten, Germania. Pr. 2 Kr.

Liedersammlung. Hrsg. vom Päd. Verein in Altona. Heft IV, 138 S. Pr. 1,20 Mk. — Übungsbuch zu dieser Liedersammlung. Bearb. v. Chr. Wächter. H. I, 32 S., und II, 47 S. Pr. 40 u. 60 Pf. Altona-Ottensen, Christiansen, 1901.

J. Kants Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von v. Kirchmann. 8. Aufl. bearb. v. Valentiner. Leipzig, Dürr, 1901. Pr. 4 Mk.

Dr. Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig, Dürr, 1901. Pr. 7,20 Mk.



Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Umschau über den heutigen Stand der Volksschulmethodik und Ausblicke auf ihre Weiterentwickelung.

*Von **R. Seyfert,** Schuldirektor in Ölsnitz i. Vogtl.*

Das Ganze der Volksschulmethodik in den Rahmen eines Zeitungsaufsatzes spannen und bannen zu wollen, ist vielleicht ein etwas kühnes Unterfangen; es ist aber doch nötig, von Zeit zu Zeit eine knappe Übersicht zu geben, um die Mitstrebenden kurz zu orientieren, und um die Einzelerscheinungen auf umfassende Gesichtspunkte zurückzuführen. Eine Umschau kann sich nicht viel auf Kritik einlassen, sie muss oft die eigne Meinung ohne eingehendere Beweise darstellen und feinere Nüancen unberücksichtigt lassen. Es würde auch zu weit gehen, die Litteratur anzuführen, weil gerade hierbei grösste Vorsicht geboten ist; es geschieht hierin viel Unrecht, indem gar oft die eigentlichen Entdecker von Ideen vergessen, Nach- und Abschreiber aber angeführt werden. Methodische Ideen scheinen zuweilen auch „in der Luft gelegen“ zu haben, d. h. sie sind durch Fortschritte der Wissenschaft oder durch gang und gäbe gewordene Anschauungen so vorbereitet, dass sie an verschiedenen Punkten von verschiedenen Personen zugleich ausgesprochen werden.

Also nur eine objektive, in grossen Zügen gefasste Überschau ist es, was ich den Lesern bieten möchte.

Die allgemeine Didaktik sollte eigentlich nur angewandte Psychologie sein; es ist aber ungemein bezeichnend, dass alle Fortschritte der Psychologie keinen wirklich merkbaren Einfluss auf sie ausgeübt haben. Es ist eben auch die neuere Psychologie noch nicht so weit entwickelt, dass dies möglich wäre. Darüber sollte man sich keiner Täuschung hingeben. Alle psychologischen Experimente über Empfindlichkeit, über Raumauffassung, über einzelne Sinnesgebiete, Übung, Gedächtnis, Assoziationen u. s. w. haben zwar einzelne methodische Anregungen gegeben — die grossen Gesichtspunkte für die allgemeine

Didaktik aber sind spekulativer Natur und ihre praktischen Folgerungen sind Sache des pädagogischen Feingefühls und werden es wahrscheinlich auch für immer bleiben. Ein grosser Versuch, den Lernprozess psychologisch-pädagogisch zu fassen, liegt in den sogenannten Formalstufen vor, und diese sind in der That mehr als ein blosses didaktisches Schema. Aber tieferdringende und umfassendere Analyse der ganzen geistigen Entwickelung ergiebt, dass nicht alle Lernvorgänge in der durch die Formalstufen angedeuteten Weise verlaufen; häufig kürzt die Seele ab; dann und wann verzögert und unterbricht sie diesen Gang; ja manche geistigen Errungenschaften lassen sich überhaupt nicht in das Schema bringen. Die Formalstufen enthalten also Wahrheit, sind aber nicht die ganze Wahrheit. Ein grosser didaktischer Gesichtspunkt ist die Pestalozzische Forderung der Anschauung und der Anschaulichkeit des Unterrichts. Auch dieser umfasst natürlich nur einen Teil der geistigen Besitzergreifung und kann auch missverstanden und missverständlich angewandt werden. Vor allem bedarf er einer Steigerung: die Anschauung muss in allen Fällen bis zum klaren, deutlichen und festhaftenden Innenbilde werden. Wie oft wird nicht das blosse Wahrnehmen für die Anschauung gehalten! Der grösste allgemeine didaktische Gesichtspunkt, der sich allgemeiner Anerkennung erfreut, ist der des Interesses im Herbartschen Sinne. Obwohl seine psychologische Ableitung und Deutung, wie sie Herbart giebt, anfechtbar ist, so ist doch der thatsächliche Zustand des Interesses, wie ihn Herbart analysiert, für die Wirkung des Unterrichts durchaus ausschlaggebend. — Im übrigen aber liegt das Feld der allgemeinen Didaktik noch wenig bebaut vor uns, die berühmten — oder berüchtigten — Regeln von den formalen und materialen Zwecken alles Unterrichts, die Regeln: Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, und wie sie alle lauten mögen, haben nicht viel mehr Bedeutung als blosse Redensarten.

Erst wenn die Seelenentwickelung und der geistige Aneignungsprozess vielseitiger studiert sein wird, werden die allgemeinen didaktischen Sätze prägnanter und inhaltsreicher werden. Vorläufig möchte ich zwei Imperative als die bezeichnen, die an die Spitze aller Didaktik gehören, es sind die Forderungen nach **Selbstthätigkeit** und nach **gemütlicher Erfassung** der Unterrichtsstoffe. Gewiss längst bekannte Sachen.

Und doch finden sich diese beiden Forderungen zumeist andern, viel weniger bedeutungsvollen gleichgestellt, sodass sie in ihrer Be-

deutung nicht richtig erkannt werden. Die Forderung, die Kinder selbstthätig lernen zu lassen, leite ich direkt als die erste Folgerung aus dem psychischen Entwickelungsgedanken ab. Die Entwickelung wäre rein undenkbar ohne den Trieb zur Entwickelung, und dieser ist eben die Selbstthätigkeit. Unter diesem Gesichtspunkte behandelt, verlieren viele sehr gerühmte methodische Massnahmen, z. B. das Fragen, das Entwickeln, viel an ihrem Nimbus, gewinnen aber andere, jetzt wenig geachtete oder doch wenig geübte Massnahmen, z. B. das Fragen der Kinder, die festen Gänge für gewisse Betrachtungsweisen u. s. w., bedeutend an Wertschätzung. Die zweite Forderung, dass die Kinder alle Stoffe gemütlich, d. h. gefühlsmässig, erfassen müssen, erinnert stark an das Herbartsche Interesse, ist aber nicht identisch mit ihm. Ich leite sie aus meiner psychologischen Überzeugung ab, dass die Gefühle die genetische Grundlage alles Seelenlebens sind. Spezielle didaktische Direktiven gehen ja aus den beiden obersten Forderungen nicht hervor; aber wenn sie die ganze Lehrthätigkeit beeinflussen, so spiegeln sie sich in jeder durch den pädagogischen Takt angeregten Massnahme wieder.

Die Forderung nach Selbstthätigkeit der Schüler bedingt eine wesentliche Einschränkung des Fragkultus. Der ist nachgerade bedenklich geworden, und die mehr oder weniger feinen Anweisungen über das richtige Fragen erinnern sehr an die Spitzfindigkeiten einstiger philosophischer Schulmeister. Abgesehen von dem Verlangen, dass das Fragen mehr zurücktreten müsse, ist die Frage der Unterrichtsfrage wesentlich durch zweierlei gefördert worden: erstens durch die Forderung, dass man die einfachen Fragwörter wer? was? wessen? wem? u. s. w. möglichst vermeiden und in die Frage den logischen Oberbegriff des Fragpunktes aufnehmen müsse, zweitens dadurch, dass scharf hervorgehoben worden ist, dass die Frage nur die Brücke zwischen zwei Gedanken bildet, und nur dann wirklich richtig und notwendig ist, wenn sie sich auf die innere logische Beziehung der beiden zu verbindenden Gedanken richtet. So zu fragen ist freilich eine Kunst; aber das blosse fragende Zergliedern von Sätzen oder Redensarten ist keine Kunst, sondern blosses Maulbrauchen.

Die Selbstthätigkeit soll zur Selbständigkeit führen, das ist ein alter Diesterwegscher Satz, viel zitiert und wenig beachtet. Sich durchzuringen versucht er in einzelnen methodischen Forderungen. Man verlangt, dass die Schüler gewisse Unterrichtsthätigkeiten von selbst, ohne jedesmalige Anregung durch den Lehrer ausführen, dass sie den Lehrer fragen, dass sie sich zusammenhängend

aussprechen u. dgl. m. Das sind Anfänge der zu wünschenden Selbständigkeit. Jedenfalls muss hierin aber noch viel mehr geschehen.

Als das wichtigste methodische Problem ist immer der Lehrplan betrachtet worden, wiewohl zugestanden werden muss, dass mancher Lehrplan nichts ist als ein Konglomerat von aneinander und nebeneinander gereihten Unterrichtsstoffen. Auch in diesem Punkte muss man der Herbart-Zillerschen Schule zugestehen, dass sie mit grossen Gesichtspunkten die Frage zu lösen versucht hat. Bekannt sind die Ideen der Kulturstufen und der Konzentration der Fächer. Eine Nachbildung des Bildungsganges der ganzen Menschheit soll der Lehrplan darstellen — gewiss ein grossartiger Gedanke, dessen praktische Verwirklichung freilich gescheitert ist und scheitern musste, weil der Körper den Rock nicht füllt, weil der Gesichtspunkt wohl für die ganze Erziehung, nicht aber für einen kleinen Abschnitt daraus massgebend sein kann, und weil der grossen Idee die fast schwächlich zu nennende Ausführung keineswegs entspricht. Bedeutsam ist auch der Gedanke der Konzentration der Fächer; freilich hat auch bei dessen Durchführung das Können mit dem Wollen nicht gleichen Schritt gehalten. Jedenfalls aber sind es doch grosse Gesichtspunkte, von denen sich die Hauptvertreter dieser Richtung leiten liessen. Sicher wird eine fortgeschrittenere Methodik diese Gesichtspunkte auch der Praxis noch mehr nutzbar machen. Die Anregung aber, die unsere pädagogischen Pfadfinder durch sie erhalten haben, machen sich erfreulich geltend. Man sucht nach umfassenden Direktiven für den Aufbau des Lehrplanstoffes; der eine stellt die religiöse, der andere die nationale, der dritte die soziale Idee, der vierte die Kulturidee als beherrschend hin und sucht nun einen in der Idee einheitlichen Gedankenkreis in den Kindern zu erzeugen. Wenn es richtig ist, eine Idee zur herrschenden zu machen, so kann fast sicher die Kulturidee als die geeignetste bezeichnet werden, freilich nicht beschränkt auf ihre religiös-konfessionelle Seite, sondern das Ganze der menschlichen Kulturarbeit umfassend. Einen Versuch nach dieser Richtung habe ich in einem Lehrplane für die allgemeine Fortbildungsschule veröffentlicht.

Zu dem Stoffprinzipe ist aber für die Lehrplanarbeiten — bis jetzt allerdings nur vereinzelt — das psychologische Prinzip getreten. Die Überzeugung dämmert auf, dass der Lehrplan nicht bloss einen Plan der Stoffe, sondern auch einen Gang der Erkenntnisformen und der Ausdrucksformen bieten müsse. Die geistigen Entwickelungsgesetze machen ihr Recht auf den Lehrplan geltend, und hierin liegt dunkel

und verschwommen noch eine der schönsten Hoffnungen für die Weiterentwickelung der Methodik. Die Erkenntnisformen lassen sich auf einige psychische Grundformen zurückführen: Anschauungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse; sie haben aber für jedes Wissens- und Könnensgebiet eigentümliche Gestalt, und die Zusammenfassung der in einem Fache zu gewinnenden allgemein giltigen Begriffe, Sätze und Gesetze bezeichnet man als dessen System. Jedes Unterrichtsfach hat sein System. Demnach müsste der Lehrplan jedes Faches einen Plan des Inhalts, also des Stofflichen und einen Plan des Systems, der dem Fache eigentümlichen Erkenntnisformen, aufweisen. Diese Wahrheit wird regelnd in die ferneren Lehrplanarbeiten eingreifen. Bisher herrschte ein merkwürdiger Zustand: in einem Fache, in dem Religionsunterrichte, gehen beide Prinzipien nebeneinander her, zum Teil sogar ohne jede Beziehung aufeinander: der Stoffplan im heilsgeschichtlichen Unterrichte, der Systemplan im Katechismusunterrichte. In manchen Fächern fehlt die Beachtung des Inhalts ganz, z. B. im Rechnen, in der Grammatik, in der Geometrie; hier wird nur System getrieben. In manchen Fächern fehlt wieder das System, z. B. in dem Geschichts-, in dem Geographieunterrichte, die sich ausschliesslich mit der Aneignung der betreffenden Stoffe befriedigen. Die methodische Entwickelung wird dahin führen, dass in jedem Fache konkreter Stoff und allgemeines System klar erkannt und dargestellt werden, dass, wo eins von beiden noch fehlt, es geschaffen wird, dass endlich beide Prinzipien zu einem einheitlichen Plane verarbeitet werden. Viele methodische Streitigkeiten beruhen auf der Unklarheit über diese beiden für den Lehrplan gleichberechtigten Prinzipien. Bei den einzelnen Fächern werde ich darauf zurückkommen.

Die Versuche der Konzentration sind meist missglückt. Der Grund dafür liegt darin, dass nicht Ideen, sondern einzelne Fächer das Beherrschende bilden sollten. So unbedingt man den Religionsunterricht an die Spitze alles Unterrichts stellen muss, so wenig ist gerade er geeignet, den sachlichen Mittelpunkt für andere Fächer abzugeben. Man hat sich deshalb beschränkt und die Konzentration nur auf Fachgruppen ausgedehnt. Das ist auch das für jetzt Richtige. Dass dabei närrische Dinge passiert sind, beweist vor allem der naturkundliche Unterricht, wo das so vernünftige Prinzip der Lebensgemeinschaften zu mancher Überspannung geführt hat; auch die Verbindungen zwischen Geographie und Geschichte zeigen manche Entgleisung. Jedenfalls aber ist in einem Stücke die Konzentration auch vielfach praktisch durchgeführt, nämlich in der Verbindung des Sprachunterrichts mit

den Sachfächern. Lesen, Aufsatz, Sprachlehre und Rechtschreibung sind untereinander, zugleich aber als Ganzes mit dem Sachunterrichte verbunden. So arbeitet also die Praxis hier allmählich und schrittweise.

Eine allgemeine Bemerkung verdient vielleicht noch die Frage, wieweit **neue Fächer** Eingang in die Volksschule gefunden haben und noch finden werden. Ich schliesse die auf praktische Bethätigung gerichteten, wie Handfertigkeits- und Kochunterricht, hier aus, weil sie meiner Ansicht nach nicht in die Volksschule heutiger Organisation gehören; ausser diesen haben aber Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre, Gesellschaftskunde u. dgl. Einlass begehrt. Man ist wohl darüber einig geworden, dass diese als selbständige Disziplinen von der Volksschule nicht aufgenommen werden können, auch nicht aufgenommen zu werden brauchen, weil zusammenhängende Darstellungen der bezeichneten Gebiete über das kindliche Bedürfnis und Interesse hinausliegen und weil die vorhandenen Fächer wohl Gelegenheit bieten, das Notwendige aus diesen Gebieten mit aufzunehmen. Auch die jetzt mit Hochdruck betriebene **ästhetische Bewegung** wird grundsätzliche methodische Änderungen nicht bewirken; sie wird noch eine Zeit lang fluten, dann wieder ebben und hier und da ein Stück fruchtbaren Bodens zurücklassen, aus dem die Praxis wirklich nahrhafte Früchte ziehen kann.

Eine allgemeine Bemerkung verdienen wohl auch die **Lehrmittel**, die ja für die methodische Durcharbeitung aller Fächer von grosser Bedeutung geworden sind. Dass in manchem Stücke darin zuviel gethan worden ist, darf nicht bestritten werden; aber die Fortschritte auf diesem Gebiete sind doch im allgemeinen erfreulich. Vor allem muss lobend anerkannt werden, dass die Bilder viel höheren ästhetischen Anforderungen genügen als noch vor fünfzehn oder zwanzig Jahren; die besten künstlerischen Kräfte bethätigen sich jetzt mit auf diesem Felde. Die Apparate werden mehr und mehr dem Bedürfnisse des lernenden Kindes angepasst und so einfach und durchsichtig als möglich hergestellt. Sehr viel schaffen aber auch die Lehrer selbst herzu und besorgen so die besten Lehrmittel. Indem sodann weitere gewerbliche und industrielle Kreise um unentgeltliche Ablassung ihrer Erzeugnisse für die Schule gebeten werden, steigert sich auch deren Interesse, und dabei wird die Schule gewinnen. Dem Anschauungsprinzipe aber ist es zu danken, dass man den Unterricht in manchen Fällen aus dem Schulzimmer hinausverlegt in die Natur, in die Wirklichkeit, in die Werkstätten und die Arbeitssäle der Fabriken. Damit ist aber ein Grundsatz geltend geworden, der für die Zukunft noch vieles ändern wird. Nur nebenbei sei hier darauf hingewiesen, dass

das blinde Kämpfen gegen die Bilder in der Schule thöricht ist; es ist doch für viele Fälle unbedingt richtiger, wenigstens ein Bild zu haben, denn gar nichts. Vom Bilde aus arbeitet die Phantasie wegrichtig weiter, während das blosse Wort zu ganz verkehrten Vorstellungen führen kann.

Damit sei es genug der allgemeinen Bemerkungen.

Beginnen wir unsere Andeutungen über den Stand der speziellen Methodik mit dem Religionsunterricht.*) Noch vor fünfzehn Jahren erschien seine Methode als das letzte und höchste Ergebnis einer fortgeschrittenen Didaktik, die Kunstkatechese als das höchste Ziel des praktischen Pädagogen; aus biblischen Geschichtskatechesen, Katechismuskatechesen, Spruchkatechesen und Liedkatechesen setzte sich der Religionsunterricht zusammen. In allen Teilen herrschten die konzentrischen Kreise; oft drei-, meist viermal wurde der gesamte religiöse Lehrstoff durchgenommen. Die Zeiten haben sich geändert. Zunächst ist der Kampf gegen die konzentrischen Kreise entbrannt und heute wohl auch als im Sinne der Gegner entschieden zu betrachten; die Heilsgeschichte wird jetzt, wenigstens auf der Oberstufe der Volksschule, in einmaligem Zuge in geschichtlicher Folge behandelt; nur der Katechismusunterricht wird gewöhnlich in zweijährigem Kursus so verteilt, dass zum Alten Testamente das 1. Hauptstück und der 1. Artikel, zum Neuen Testamente das übrige behandelt wird. In der Praxis räumt man also dem Katechismusunterrichte eine selbständige Stellung ein, während die Theorie gern eine völlige Verbindung der beiden Zweige hätte. Das ist ja auch das Ideal; und die vereinzelten Versuche einer vollständigen Verbindung dürfen als relativ gelungen bezeichnet werden; mindestens muss ihnen zugestanden werden, dass sie zu weiterem Ausbau der Idee ermutigen, wenn auch einer ihrer berufensten Vertreter, Dr. Staude, sich veranlasst gesehen hat, zur alten Weise zurückzukehren. Dass am Schlusse der Schulzeit eine systematische Zusammenfassung der Glaubens- und Sittenlehre nach dem Gange des Lutherschen Katechismus zweckmässig, ja notwendig ist, soll ausdrücklich ausgesprochen werden. Dies entspricht aber dem allgemein giltigen methodischen Grundsatze, dass jedes Unterrichtsfach mit einem systematischen Überblicke über das Allgemeine daraus abgeschlossen werden sollte; denn ein solcher Überblick enthält ja die konkreten Einzelkenntnisse in verdichteter Form

*) Ich meine hier nur den evangelischen Religionsunterricht, der katholische ist mir unbekannt.

und giebt allen Einzelkenntnissen ihre richtige Stellung und Beleuchtung. Die historische Entwickelung weist also die Methodiker daraufhin, weiter nachzusinnen über die immer inniger zu gestaltende Verbindung der Zweige des Religionsunterrichts. Spruch und Lied haben auch in der Praxis dort, wo man im Geiste der Verknüpfung arbeitet, ihre Selbständigkeit verloren. Mag es auch noch Schulen geben, in denen die vorgeschriebenen Sprüche und Lieder einfach nach der Nummer gelernt und aufgesagt werden, im allgemeinen reiht man sie in den Gang der Heilsgeschichte ein und sucht sie dadurch dem Kinde verständlich zu machen, dass man ihre Wahrheit in dem konkreten Einzelfalle anschauen lässt. Das entspricht dem so wichtigen, oft vergessenen Grundsatze der pädagogischen Ökonomie; denn durch ein solches Verfahren wird viel überflüssiges Worterklären beseitigt.

Dem geordneten Gange des Religionsunterrichts widerspricht es, die Erklärung der sonntäglichen Perikopen in der Schule zu verlangen; man hat auch in einigen deutschen Ländern diesen Brauch aufgegeben. Umgekehrt wäre es wohl richtiger, dass die Kinder nur dann die Kirche zu besuchen hätten, wenn ein ihnen bekannter Text behandelt wird.

Tiefeingreifend in den Betrieb des Religionsunterrichts sind die wirklichen und die nur behaupteten Ergebnisse der Bibelforschung gewesen und werden es je länger, je mehr. Es ist einer der stärksten Beweise für die Besonnenheit und die Beharrlichkeit des Lehrerstandes, wie auch für seinen religiösen Sinn, dass er äusserst langsam sich entschliesst, an dem alten Stoffbestande des Religionsunterrichts zu rütteln; im allgemeinen wird der Religionsunterricht viel orthodoxer gehalten als die Predigten unserer heutigen Theologen. Aber die Schule muss der theologischen Forschung folgen, und es ist erfreulich, dass sich die Lehrerschaft in diesem Punkte von den tüchtigsten und gelehrtesten Theologen beraten lässt. Wer die Konferenzthätigkeit beobachtet, wird dies bestätigt finden; Männer, die sich in der theologischen Welt einen Namen gemacht haben, verschmähen es nicht, zu den Volksschullehrern zu kommen und sie über den heutigen Stand der theologischen Wissenschaft, soweit sie für den Religionsunterricht der Schule in Frage kommt, zu belehren. Und wer die hierher gehörige Litteratur verfolgt, wird zugeben, dass diejenigen, die über den Religionsunterricht schreiben, in den besten wissenschaftlichen Quellen geschöpft haben. (Früher war es anders: wer da glaubte, zur Feder greifen zu müssen, schrieb zuerst ein paar Katechesen.) Die nächste Folge wird freilich eine gewisse Unruhe und Unsicherheit sein, weil neue Ideen ohne Kampf niemals eindringen, und das so beliebte Kampf-

mittel, dem Lehrerstand religiösen Rationalismus und Indolenz vorzuwerfen, wird sicher wieder aufkommen. Oder sollten sich die Wandlungen ohne Wehen vollziehen? Begonnen haben sie ja schon. Zunächst ist auf vielen Lehrplänen aus dem Alten Testamente viel Stoff als ungeeignet und unnötig gestrichen und anderer Stoff, vor allem die Prophetie und die alttestamentliche Poesie, herangezogen worden. Soweit freilich ist man nicht gegangen, das ganze Alte Testament zu beseitigen, was ja auch verlangt worden ist. Die wirksamsten Anregungen aber hat der Religionsunterricht durch die Erörterungen über das Leben Jesu erhalten. Gleichviel, ob das Leben Jesu nach einem Evangelium (Thrändorf) oder nach logischen Gesichtspunkten (Wangemann) oder chronologisch-geschichtlich (Walter) oder historisch-pragmatisch (Bang) behandelt wird — eins ist unbedingt geschehen: das Leben und die Person Jesu werden mit grösserer Liebe, mit stärkerem Nachdruck und sicher auch mit nachhaltigerem Erfolge den Kindern nahegebracht. Das darf als der entschiedenste und erfreulichste Fortschritt der Methodik auf diesem Gebiete bezeichnet werden. Weiterhin aber schenkt man der geschichtlichen Entwickelung des Christentums und der Kirche mehr Aufmerksamkeit und kommt mehr und mehr dazu, den werkthätigen Christensinn, die innere Mission, durch anschauliche Vorführung begeisterter Männer und Frauen auch in der Schule zu betonen. Von den Worten und Formeln sucht man die Kinder zu den Thaten zu führen und sie zu der Überzeugung zu bringen, dass das Christentum nicht etwas ist, das 2000 Jahre hinter uns liegt, sondern etwas, was mitten unter uns und in uns sein soll. Das bedeutet aber ein freudiges Aufleben eines warmherzigen religiösen Gegenwartssinnes, der unserm Volke wahrhaftig notthut. Die starke Betonung der Person und des Wirkens Jesu beeinflusst auch den Betrieb des Katechismusunterrichts, dessen christozentrische Behandlung mehr und mehr Boden gewinnt. Das Auswendiglernen von Dispositionen und Definitionen, das Spintisieren und Dogmatisieren schwindet mehr und mehr. Die schon vor zwanzig Jahren gegebenen Anregungen, nichts in den Katechismus hineinzutragen, sondern ihn einfach und volkstümlich-praktisch fürs Leben auszulegen, fangen jetzt an Früchte zu tragen.

Methodische Einzelanweisungen giebt es für den Religionsunterricht die schwere Menge. Die Zillerianer empfehlen ihre fünf formalen Stufen; andere preisen das sokratisch entwickelnde Verfahren, die dritten bieten die darstellende Methode an u. s. w. Es kommt ganz gewiss nicht soviel auf die Manier an, wenn nur das Ziel jedem klar

vorschwebt. Trotzdem will ich auch ein paar speziell methodische Andeutungen geben, die mir beachtlich erscheinen. Geschichten zu entwickeln ist meist Zeitverschwendung; sie werden einfach erzählt, frei, lebendig, anschaulich, für die Kinder verständlich, dann von diesen wiedererzählt. Zu jeder Geschichte müssen sich die Kinder ein Innenbild zeichnen, auf dessen Ausgestaltung der Lehrer viel Sorgfalt verwenden müsste. Wirkliche Bilder sind für die Unterstufe zu verwerfen, weil sie die Phantasiethätigkeit hindern; für die Oberstufe sind sie nicht als Anschauungsmittel, sondern als ästhetisch-künstlerische Vertiefung des Stoffes anzuwenden; darum müssen biblische Bilder Kunstwerke sein. Auf der Oberstufe werden die Geschichten gelesen. Für das Bibellesen ist eine Schulbibel unbedingt zu fordern. Die Frage muss immer und immer wieder von der Lehrerschaft angeregt werden; es ist kaum zu begreifen, warum sie nach leichtem Aufflackern immer wieder von der Bildfläche verschwindet. Ein Anfang mit der Einführung der Schulbibel ist im Thüringischen gemacht worden, gewiss zum Segen für die Kinder und zum Vorteil für den Unterricht. Die Wiedergabe des Gelesenen soll zwar im Anschluss an das Bibelwort, aber nicht wörtlich verlangt werden. Auch auf der Oberstufe muss auf die Ausgestaltung eines deutlichen und sachgemässen Innenbildes gedrungen werden. Daran knüpfe sich eine sachliche (auch kulturgeschichtliche), psychologische und ethische Vertiefung; es sind die inneren Zusammenhänge der Thatsachen und die Beweggründe der Handlungen aufzudecken und diese sittlich zu beurteilen. Der Inhalt der einzelnen Geschichte ist in einen Spruch, einen Liedvers oder ein Katechismusstück zusammenzufassen, überhaupt der inhaltlich hergehörige Memorierstoff unter Betonung des Zusammenhanges anzuschliessen. Die angefügten Katechismusstücke sind zunächst so zu behandeln, dass die einzelnen in Frage kommenden Begriffe und Lehren möglichst alle aus dem einen Beispiele veranschaulicht und gewonnen werden. Zur weiteren Klärung sind dann immer solche konkrete Stoffe heranzuziehen, die als Ganzes das betreffende Katechismusstück illustrieren. Man sollte nicht um eines Wortes willen umfassende Vorstellungsgruppen aufwühlen. Die Fragen: Wie hat Jesus die betreffende Lehre ausgesprochen oder auch erfüllt? und Wie sollen und können wir darnach thun? schliessen jede Katechismusbetrachtung ab. Der religiöse Memorierstoff ist in den meisten deutschen Staaten erfreulicher Weise nach Massgabe einer möglichsten Beschränkung festgelegt worden; was aber dann einmal zu lernen ist, muss auch sorgsam gelernt werden.

Die Bewegung, an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts einen blossen Moralunterricht zu setzen, will in Deutschland nicht Boden gewinnen, auch nicht die auf Einführung eines interkonfessionellen, allgemeinen christlichen Religionsunterricht gerichtete. Die deutschen Lehrer betrachten in der weitaus grössten Mehrzahl den Religionsunterricht als ihr Gebiet und wünschen nicht, dass er aus ihrer Hand in die der Geistlichen gelegt werde. Damit ist aber auch der weitere methodische Ausbau dieses wichtigsten Unterrichtsgebietes besser gesichert.

Nach dem Religionsunterrichte wenden wir uns den Sachunterrichtsfächern zu. Auf der Unterstufe sind diese im Anschauungsunterrichte und in der Heimatkunde vereinigt. Der Anschauungsunterricht aber ist wieder eine Vereinigung von Sach- und Sprachunterricht, bei der in der Praxis häufig das Sprachliche überwuchert. Die Stoffpläne für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde erstrecken sich in der Regel auf alle der unmittelbaren Anschauung des Kindes zugänglichen Gebiete: Schule, Haus, Heimatsort und dessen Bewohner, heimatliche Flur. (Ich sehe dabei von dem Märchenunterrichte der Zillerschen Schule ab.) Der wichtigste Fortschritt für diesen Unterrichtszweig ist wohl der, dass man die Anschauungen, soweit als möglich, im Freien sammelt, also Unterrichtsgänge unternimmt. Nicht ohne Widerspruch auch von Fachleuten haben sich diese Gänge allmählich eingeführt, und es wird sich nun darum handeln, die gemachten Erfahrungen der allgemeinen Praxis nutzbar zu machen und praktische Winke für die beste Ausführung zu geben. Ob der Unterricht in der Heimatkunde die Grundlage für alle später auftretenden Realien sein solle oder nur für die Geographie, ist hier und da umstritten worden. Jedenfalls gewinnt die umfassendere Ansicht mehr Boden als die engere. Die Naturkunde z. B. wird meist als ein wesentlicher Bestandteil der Heimatkunde angesehen, und wenn auch besondere Stunden dafür angesetzt sind, so ist doch die Stoffauswahl auf Grund des heimatkundlichen Lehrplans getroffen. Auch die Heimatgeschichte wird in den meisten Plänen in die Heimatkunde aufgenommen, freilich nur in dem Umfange, wie es für die Kleinen verständlich ist. Etwas eingehender pflegt man die Beschäftigung der Bewohner, also die Arbeitskunde, zu behandeln. Da sich nun freilich alle Betrachtungen auf das Elementarste beschränken müssen, so ist der Grundsatz mehr und mehr geltend gemacht worden, die Heimatkunde als Prinzip auch für die Realien der Oberstufe durchzuführen, d. h. alles Fremde an das Heimatliche anzuschliessen und gewisse Ge-

biete (z. B. Geologie, Arbeitskunde) überhaupt auf das Heimatliche zu beschränken. Dieser Gesichtspunkt wird segensreich wirken auf die Auswahl des Lehrstoffes, zugleich aber auch an seinem Teile das Heimatgefühl und die Heimatliebe wecken und stärken. Ganz wesentlich werden die Erfolge des heimatkundlichen Unterrichts gefördert durch heimatkundliche Sammlungen, wie sie sich in einigen Schulen finden; da sammeln die Lehrer mit den Kindern gemeinsam Geschichtliches und Technologisches, sie fertigen Reliefs, Heimatkarten, Bilder aus der Vergangenheit u. dgl. und versehen so die Schule kostenlos mit den trefflichsten Anschauungsmitteln. Eine wichtige Arbeit setzt mit dem Unterrichte in der Heimatkunde ein, nämlich die Gewöhnung an regelmässige und planmässige Naturbeobachtungen. Gewünscht worden sind diese schon lange, aber die Forderung stand gewöhnlich nur auf dem Papiere. Jetzt haben sie sich aber doch etwas mehr in die Praxis eingeführt; und es giebt schon eine erkleckliche Anzahl von Schulen, in denen tüchtig beobachtet wird: das Wetter, die Bewölkung, der Luftdruck, die Luftwärme, Sonne, Mond und Sterne, ja auch die Entwickelung von Pflanzen und Tieren, Ankunft und Wegzug der Vögel u. s. w. An manchen Orten wird über diese Beobachtungen auch Buch geführt, und die jährlichen Aufzeichnungen werden schliesslich zu grossen Übersichten zusammengearbeitet und aus den Einzelerscheinungen allgemeine Wahrheiten abgeleitet.

Bei der methodischen Behandlung des Stoffes im Anschauungsunterrichte und in der Heimatkunde legt man auf die logische und die sprachliche Schulung den grössten Wert. Übungen im zusammenhängenden Reden werden fleissig und ununterbrochen angestellt, nicht bloss, dass die Ergebnissätze zusammenhängend aufgesagt werden, es sollen die Kinder vielmehr schon während der Entwickelung des Stoffes sich im selbständigen Aussprechen über das, was sie wahrnehmen, üben. Nur so kann eine grössere Redefertigkeit erzielt werden. Daneben macht sich mit grösserer Bestimmtheit als sonst eine weitere Forderung geltend, nämlich die, das vorstellende Zeichnen, das Malen als Ausdrucksmittel tüchtig zu pflegen. Gewiss ist das schon immer gefordert worden, aber die eigentliche psychologische Bedeutung des Konturen- und des schematischen Zeichnens wird doch jetzt erst gebührend betont. Das Zeichnen aus der Erinnerung ist ja auch unstreitig eins der besten Kontrollmittel für die Klarheit räumlicher und dinglicher Vorstellungen. Für die Geographie wird dem schematischen Zeichnen von Wegstrecken, Grundrissen u. dgl. noch ein besonderer Wert insofern beigelegt, dass es das Kartenverständnis vorbereiten soll. Es

kann aber keinem Zweifel unterliegen, dass für die naive Auffassung die sogenannten Reliefkarten (Kuhnert) die besten sind, da sie ja unmittelbar den Eindruck des Plastischen hervorrufen; die mehr schematisierten Karten in der Isohypsen-, Höhenschichten- und Schummerungsmanier stellen viel höhere Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der Kinder, gehören deshalb auch auf eine höhere Altersstufe.

Auf der Oberstufe der Volksschule, die ich vom 5. Schuljahre an rechne, teilt sich der bisher vereinigte Sachunterricht in die Fächer Geographie, Geschichte und Naturkunde. Diese Einteilung wird auch wohl auf absehbare Zeit gelten; nur besteht noch ein Streit, ob man die Naturkunde in besondere Unterfächer: Menschen-, Tier-, Pflanzen-, Mineralkunde, Physik und Chemie zerlegen und jedes Fach gesondert behandeln, oder ob man eine innigere Verbindung zwischen diesen Zweigen herstellen solle. In sehr vielen Schulen gilt noch die alte Fächervielheit, und die einzelnen Zweige werden neben- oder nacheinander in der systematischen Folge der Stoffe durchgenommen. Diesem Brauche gegenüber stehen die Versuche völliger Vereinheitlichung. Manche, besonders gewisse Vertreter der Idee der „Lebensgemeinschaften“, reihen Physik und Chemie in die Naturbeschreibung ein, andere ordnen diese jenen unter. Diese Versuche haben nicht recht zur Nachahmung gereizt; das Gezwungene, das solchen Lehrgängen augenscheinlich anhaftet, nimmt nicht für sie ein. Nach meiner Auffassung — und diese gewinnt stetig an Boden — müsste man die beiden alten Reihen der Naturbeschreibung und Naturlehre gelten lassen; jene zeigt die Natur und den erkennenden Menschen, diese die Natur und den handelnden Menschen; diese bezeichne ich deshalb mit dem Namen Arbeitskunde. Es lässt sich nicht bestreiten, dass die Grenzen ineinander fliessen; aber doch ist der Unterschied so deutlich und prägnant, dass eine absolute Vermengung der beiden Prinzipien vorläufig nicht zweckmässig erscheint. Der einigende Gesichtspunkt für alle Realien ist überhaupt der Mensch und seine Kulturarbeit: in der Arbeitskunde zeigt man die Arbeitsweisen und die Arbeitsmittel, in der Geographie die allgemeinen Bedingungen menschlicher Kulturen, ihre Abstufungen, Formen und Berührungen (Verkehr), in der Geschichte die Kulturentwickelung des deutschen Volkes. Die Naturbeschreibung nimmt unter den Realien eine besondere Stellung ein; ihr fällt gemeinsam mit der Betrachtung von Kunstwerken die Aufgabe zu, dem Prinzipe der Arbeit gegenüber das eines berechtigten und edlen Lebensgenusses zu vertreten; sie hat den praktischen

Realfächern gegenüber eine mehr ideale Aufgabe, nämlich die, eine sinnige, denkende, das Gemüt befriedigende Naturbetrachtuung zu erzielen. Diese Auffassung durchdringt, den Autoren bewusst oder nicht, fast alle neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der Naturkunde. Dem gegenüber ist das Streben, die übrigen Fächer, Geschichte, Geographie und Arbeitskunde, unter den Gesichtspunkt der menschlichen Kultur zu fassen, unverkennbar, und hier wird der Weg angedeutet sein, auf dem, wie bereits oben bemerkt, eine ungezwungene Konzentration erfolgen wird.

(Schluss folgt.)

Über den Begriff „Idee“.

Von Albrecht Goerth.

Über den Begriff „Idee“ hat heutzutage fast jeder Schriftsteller seine besondere Ansicht. Manche dieser Herren brauchen ihn in so unklarer Weise, dass es unmöglich ist, den Sinn ihrer Worte zu entziffern. In den Werken der Geschichtschreiber wird gar oft von den grossen „Ideen“ gesprochen, die in der Weltgeschichte hervortreten; aber es wird jedem Leser überlassen, sich die Meinung des Autors selbst zurechtzulegen. Die ärgste Verwirrung herrscht in den Werken der Ästhetiker und der Litterarhistoriker. Sie führen diesen Begriff gar oft im Munde, namentlich wo es sich um Erläuterung von Kunstwerken handelt; aber wenn man ihren Worten auf den Grund geht, findet man nur zu oft verwirrende Wortklauberei. Daher ist es wohl an der Zeit, in diesem Punkte zur Klarheit zu kommen. Da sie zugleich geeignet ist, viele wichtige Gebiete zu erhellen, so hoffe ich, dass meine Untersuchungen allen Männern der Wissenschaft, und namentlich allen Lehrern, willkommen sein werden.

Der Begriff „Idee“ (Bild, Gedankenbild, Vorstellung) hat seinen Ursprung in der Philosophie Platos, in dessen Ideenlehre. Nach ihm ist die Idee das Objekt des Begriffs. Sie ist das Allgemeine, wird als ein raum- und zeitloses Urbild der Individuen vorgestellt. Gegenüber der wechselvollen Welt der Erscheinungen giebt es eine dem Wechsel nicht unterworfene Welt der Ideen. „Werden die Individuen, welche mit einander das gleiche Wesen teilen oder derselben Klasse

angehören (also beispielsweise alle einzelnen Menschen), befreit gedacht von den Schranken des Raumes und der Zeit, von der Materialität und den individuellen Mängeln, und so auf eine Einheit zurückgeführt, welche der Grund ihres Daseins sei, so ist diese (objektiv-reale, nicht bloss von uns durch Abstraktion gedachte) Einheit die Platonische Idee“ (Fr. Ueberweg). Die Idee ist das Urbild, die Einzelwesen sind die Abbilder. Die höchste Idee, die Idee des Guten, wird als wirkende Ursache betrachtet, die den Individuen Dasein und Wesen verleiht. In ähnlicher Weise hat alles Schöne auf Erden teil an der (objektiv-realen) Idee des Schönen.

Diese geistvolle Lehre erfuhr im Laufe der Zeit mannigfache Umänderung. Für die Scholastiker des Mittelalters galten die Ideen als die „reinen Formen“,*) als die „vollkommnen Urbilder“ aller Wesen, die nach ihnen aus dem Willen Gottes hervorgegangen seien.

Eine wesentliche Veränderung erfuhr der Begriff „Idee“ durch unsern grossen Kant. „Ich verstehe unter Idee,“ sagt er in seiner „Kritik der reinen Vernunft“, „einen notwendigen Vernunftbegriff, dem kein kongruierender Gegenstand in den Sinnen gegeben werden kann.“ „Der objektive Gebrauch der reinen Vernunftbegriffe ist stets transcendent, indessen dass der von den reinen Verstandesbegriffen seiner Natur nach stets immanent sein muss, indem er sich bloss auf mögliche Erfahrung einschränkt.“ „Diese transcendentalen Ideen (z. B. die drei Ideen Gott, Freiheit, Unsterblichkeit, mit denen es die Metaphysik zu thun hat) sind nicht willkürlich erdichtet, sondern durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben. Sie übersteigen die Grenze aller Erfahrung, in welcher niemals ein Gegenstand vorkommen kann, der ihnen adäquat wäre; sie bestimmen den Verstandesgebrauch im Ganzen der gesamten Erfahrung nach Prinzipien.“ „Wer die Begriffe der Tugend aus Erfahrung schöpfen wollte, der würde aus der Tugend ein nach Zeit und Umständen wandelbares, zu keiner Regel brauchbares, zweideutiges Unding machen. Dagegen wird ein jeder inne, dass, wenn ihm jemand als Muster der Tugend vorgestellt wird, er doch immer das wahre Original bloss in seinem eignen Kopfe habe, womit er dieses angebliche Muster vergleicht und es bloss darnach schätzt. Dieses ist aber die Idee der Tugend, in Ansehung derer alle möglichen Gegenstände der Erfahrung

---

*) Aber in den heitern Regionen,
Wo die reinen Formen wohnen,
Rauscht des Jammers trüber Sturm nicht mehr.
Schiller: Das Ideal und das Leben.

zwar als Beispiele, aber nicht als Urbilder Dienste thun. Dass niemals ein Mensch demjenigen adäquat handeln werde, was die reine Idee der Tugend enthält, beweist aber garnicht etwas Chimärisches in diesem Gedanken; denn es ist gleichwohl alles Urteil über den moralischen Wert oder Unwert nur vermittelst dieser Idee möglich."

Diese klare Darstellung des Begriffs „Idee" ist namentlich durch Hegel wiederum verändert und dadurch unklar gemacht worden. Hegel ist wieder auf Plato zurückgegangen. Die Idee ist nach ihm „die Einheit des Begriffs und seiner Realität; die an sich seiende Einheit des Subjektiven und Objektiven als für sich seiend gesetzt." „Die absolute Idee ist die reine Form des Begriffs, die ihren Inhalt als sich selbst anschaut; die sich wissende Wahrheit, die absolute und alle Wahrheit, die sich selbst denkende Idee als denkende und logische Idee." „Die Idee als Sein oder die seiende Idee ist die Natur." „Der Geist ist das Beisichsein der Idee, oder die Idee, die aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrt. Seine Momente sind: der subjektive, der objektive und der absolute Geist." „Der absolute Geist, oder die Religion im weitern Sinne als die Einheit des subjektiven und objektiven Geistes, realisiert sich in der objektiven Form der Anschauung oder des unmittelbaren sinnlichen Wissens als Kunst, in der subjektiven Form des Gefühls in der Vorstellung als Religion im engern Sinne; endlich in der subjektiv-objektiven Form des reinen Denkens als Philosophie." Das Schöne ist das Absolute in sinnlicher Existenz, die Wirklichkeit der Idee in der Form begrenzter Erscheinung. Auf dem Verhältnis der Idee zu dem Stoff beruht der Unterschied der symbolischen, klassischen und romanischen Kunst."

Ich würde diese unklaren Darlegungen des grossen metaphysischen Schwärmers hier garnicht vorgeführt haben, wenn Hegel nicht eine so grosse Schar von Jüngern gefunden und nicht einen so tiefgehenden Einfluss auf die Entwickelung der Ästhetik ausgeübt hätte. Die nächstfolgenden praktischen Anwendungen des von mir geklärten Begriffs „Idee" für diese Wissenschaft werden mich noch eingehender rechtfertigen.

Es mögen hier noch die Ansichten Herbarts Platz finden, weil die Philosophie dieses Denkers noch bis zur Stunde von vielen Forschern hochgehalten und vertreten wird. In seiner Ethik spricht er von „Musterbegriffen" oder „Ideen". Er stellt deren fünf auf: 1. die Idee der innern Freiheit, 2. die Idee der Vollkommenheit (als Musterbegriff für das Verhältnis, wenn „ein mannigfaltiges

Wollen nach Grössenbegriffen verglichen wird"), 3. die Idee des Wohlwollens, 4. die Idee des Rechts (sie bezieht sich „auf die Einstimmung mehrerer Willen, als Regel gedacht, die dem Streit vorbeuge"), 5. die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit (sie findet Anwendung „bei der Störung, welche die unvergoltene That mit sich führen würde, die durch die Vergeltung getilgt wird"). Aus der Idee der Vollkommenheit soll nach Herbart als „abgeleitete gesellschaftliche Idee" das Kultursystem, aus der des Wohlwollens das Verwaltungssystem, aus der des Rechts das Rechtssystem, aus der der Vergeltung das Lohnsystem hervorgehen. In der „beseelten Gesellschaft" seien alle diese Ideen vereinigt.

Die Philosophie Hegels hat der hervorragendste der neueren Ästhetiker, Fr. Th. Vischer, seiner berühmten „Ästhetik" zu grunde gelegt. „Die absolute Idee", sagt er, „kann auf keinem einzelnen Punkte zur vollen Erscheinung kommen; sie verwirklicht sich im endlosen Laufe der Zeit im Prozess der Bewegung. Desgleichen die einzelne Idee, deren Wirklichkeit nur durch den Gedanken gefasst werden kann, an den sie zunächst in Form der Anschauung treten muss. Dadurch erzeugt sich der Schein, dass eine bestimmte Idee, und dadurch ein Einzelnes, die absolute Idee ausdrücken kann. Dieser inhaltsvolle Schein oder die Erscheinung ist das Schöne." „Die Idee", fährt Fr. Th. Vischer fort, „ist streng zu scheiden vom abstrakten Begriff. Sie ist der Inbegriff des wahren Wesens, gedacht als wirklich ausgeführt."

In dieser Auffassung wird das Wort Idee auch im täglichen Leben gebraucht und bedeutet soviel wie Vorsatz, oder Plan inbezug auf ein Werk, das man schaffen will. Wer die „Idee" fasst, ein Haus zu bauen, pflegt sich im Geiste ein Bild zu entwerfen, bei dem er sich das ganze Gebäude „als in der Objektivität völlig durchgeführt denkt." In gleicher Weise wird dieser Begriff angewandt, wenn es sich um einzelne Thätigkeiten, oder um eine zusammenhängende Reihe von Handlungen, wie eine Reise, ein Geschäft, handelt. Auch gebraucht man ihn in der Bedeutung von Einfällen, oder Eingebungen, die zu Erfindungen oder Entdeckungen geführt haben. So sagt man: James Watt wurde schon als Knabe von der Idee beseelt, den Dampf als bewegende Kraft bei Maschinen zu verwenden; Christoph Columbus trug sich Jahre lang mit der Idee herum, das an Schätzen so reiche Ostindien auf der Fahrt nach Westen hin aufzusuchen.

Man sieht, der ursprüngliche philosophische Gebrauch des Begriffs

„Idee" hat sich so abgeschliffen, dass er in der Sprache des alltäglichen Lebens für jeden beliebigen Vorstellungsinhalt gesetzt wird.

Alle oben vorgeführten Klügeleien der Philosophie sind für den feineren, philosophisch geschulten Denker sehr interessant; aber sie nützen uns nichts bei unserm höheren Streben nach sittlicher, religiöser und ästhetischer Vervollkommnung. Sie geben Begriffserklärungen; sie suchen den Begriff „Idee" allseitig zu erforschen und festzustellen. Diese Darstellungen fördern unser Denken, unsre intellektuelle Ausbildung, aber nicht unser Thun und Lassen; denn im Begriffe liegt keine zum Handeln treibende Kraft. Hegel spricht wiederholt seine Abneigung aus, die Idee als Ausdruck eines Sollens aufzufassen. Das Letzte und Höchste bleibt ihm und wohl den meisten Philosophen „das Begreifen des Vorhandenen nach der demselben immanenten logischen Notwendigkeit".

Aber was soll uns dieser Begriff nützen, wenn man von uns fordert, nach sittlichen, religiösen und Schönheits-Ideen zu handeln; wenn wir uns klar machen wollen, von welchen Ideen die Menschen von jeher bewegt wurden, von welchen sie zur bestimmten Zeit so gegewaltig erregt worden sind, dass sie dafür Gut und Blut, selbst das Leben eingesetzt haben! Was bedeuten demgemäss Ausdrücke, wie „Idee der Glaubens- und Gewissensfreiheit, der Toleranz, der Menschenrechte?" Wie erklärt man sich die Anwendung dieses Begriffs in den Wissenschaften, namentlich in der Geschichtschreibung, und in den Künsten, namentlich in der Darstellung des Menschenlebens in Epen und Dramen?

Bei allen diesen Fragen lassen uns die Philosophen im Stich; und doch strebt jeder ernste Denker darnach, hierüber zu voller Klarheit zu gelangen. Daher möge man meine hier folgenden Darlegungen. die Resultate langjähriger Studien, einer sorgfältigen Prüfung unterziehen!

Dass ich's kurz sage: Ideen sind tiefgehende, unsern Charakter, unsern Willen, unser Handeln beherrschende und regelnde Meinungen über höhere (sittliche, religiöse und ästhetische) Pflichtgebote; Meinungen, die das Menschengeschlecht unter der allgewaltigen, uns allen eingebornen Macht des „kategorischen Imperativs" inbezug auf das aufstellt, was geschehen, ausgeführt werden soll, um uns dem heiligen Ideal sittlicher, frommer und schöner Vollkommenheit (Gottähnlichkeit) immer näher zu bringen. Diese Ideen werden von den Völkern unbewusst in gemeinsamer geistiger Arbeit erzeugt; die Kraft, sie hervorzubringen, hat Gott den Menschen als

„ihr eigenstes Merkmal mitgegeben.*) In dieser Kraft besitzt jede Nation einen Massstab für ihre Gesundheit und geistige Blüte.

Man spricht überall von „neuen Ideen", die in Handel und Wandel, in Kunst und Gewerbefleiss auftauchen und oftmals zu segensreichen Erfindungen, Entdeckungen und Einrichtungen geführt haben. Da auch hierbei der Ausdruck „Idee" allgemein in Gebrauch gekommen ist, so bitte ich meine geehrten Leser, diese Art von Eingebungen nur als praktische Ideen zu bezeichnen und sie von den Begriffen, die ich hier näher beleuchte, streng zu scheiden. Diese „praktischen" Ideen haben es lediglich mit Naturgesetzen zu thun, die mit dem „kategorischen Imperativ der Pflicht" mit dem „Du sollst!" nichts zu schaffen haben. In dem Geiste des Entdeckers oder Erfinders, des praktischen Ordners veralteter Gebräuche, Einrichtung neuer, segensreicher Bahnen für Handel und Gewerbefleiss, erklingt nur der beständige Befehl: „Du musst so handeln, um Dein Ziel zu erreichen; alles Störende, Hemmende muss beseitigt, alles Fördernde muss herbeigeschafft werden, sonst kann das Werk nicht zustande kommen". Diese Worte weisen überall auf Naturgesetze hin. Die höhern (sittlichen, religiösen und ästhetischen) Ideen, die ich hier als „Meinungen über höhere Pflichtgebote" bezeichne, haben mit den Naturgesetzen nichts zu schaffen; es sind die grossen bewegenden Mächte unsers innern, unsers seelischen Lebens. Ihr Ursprung ist stets dunkel, wie die göttliche Macht, die ihr Entstehen leitet. Oft tauchen sie wie eine leichte Dämmerung auf, um auf Jahrzehnte, ja auf Jahrhunderte wieder zu verschwinden, wie beispielsweise die Idee der Glaubens- und Gewissensfreiheit. Aber sie verschwinden nie völlig, sobald sie die Keime zum Leben von der ideal strebenden und ringenden Volksseele erhalten haben; sie wirken im Stillen fort, bis plötzlich ein hochbegabter Mensch, ein „Genie", erscheint, dem die Gabe verliehen ist, alle die einzelnen Gedanken und Meinungen, die zerstreuten Strahlen dieses Lichtes, in seinem Geiste wie in einem Brennspiegel zu sammeln und klar auszusprechen, was die an Logik und Geist arme Menge nur dunkel und verworren herauszufühlen vermag. Solch ein Genius spricht dann für alle Welt „das erlösende Wort" und entfesselt damit alle schlummernden Kräfte, giebt den Gedanken Ziel und Richtung und erfüllt

*) Wer eine neue Idee aus seinem Geiste erzeugt, vernimmt gleichsam eine Stimme, die ihm zuruft: „Also soll es sein, muss so sein!" Darum darf man diese Thätigkeit der Seele mit Fug und Recht Vernunftthätigkeit nennen. Sie ist inbezug auf die hier bezeichneten sittlichen, religiösen und ästhetischen Ideen selbst bei den rohesten Wilden, aber bei keinem Tier zu finden.

hervorragende Jünger mit Opferwilligkeit, mit hingebender Treue, bei den grössten Ideen mit sittlichem Heldenmut. Man denke an Luther und die Zeit der Reformation. In solchen Zeiten tragen alle Reden, alle Schriften, alle Thaten das Gepräge dieser grossen, die Welt bewegenden Idee.

Alle Ideen treiben zu Thaten; alle verändern, sobald sie auftauchen und zu Macht und Ansehen gelangen, die Denk- und Handlungsweise der Menschen; darum erregen alle bei ihrem Erscheinen naturgemäss mindestens einen geistigen Kampf. Das bestehende Althergebrachte, das verdrängt oder umgestaltet werden soll, kämpft mit der neuen treibenden Macht um seine bisherigen Rechte, um seine bisher behauptete Machtfülle, gar oft um seine Existenz. Je grösser die neue Idee, desto mächtiger das Ringen. Es ist in seiner Höhe ein Kampf um die heiligsten Güter des Lebens. Die grössten Ideen haben die Welt stets in zwei grosse Heerlager getrennt — so die religiösen, die sittlichen und die zu ihnen gehörenden sozialen und die politischen Ideen — und die Geschichte weiss nur zuviel Beispiele anzuführen, dass die beiden Parteien Ströme von Blut vergossen und sich wegen dieser tief gehenden Meinungen bis zur Vernichtung bekämpft haben. Dabei hat sich's gar oft gezeigt, „dass Ideen stärker sind als Kriegsheere“.

Alle grossen Ideen erzeugen naturgemäss Begeisterung; die mächtigsten haben in ihrem Gefolge stets den sittlichen Heldenmut und das echte Märtyrertum. Freilich entstammen alle aus der uns Menschen eingebornen idealen Liebe,*) die keinen Hass kennt. Aber wenn sie zur Geltung kommen sollen, so müssen sie eine Macht werden, und bei dem Streben nach siegreicher Überwindung der feindseligen Gewalten werden nur zu oft sogar niedrige Leidenschaften entfesselt. Rein und edel kann das menschliche Streben sein; sehr selten ist's die menschliche That.

Aus allen diesen die Menschheit tief erregenden Kämpfen um Ideen ringt sich im Laufe der Jahrhunderte langsam die Wahrheit hervor, jene grosse göttliche Macht, vor deren versöhnendem, hehrem Glanze sich alle Parteien beugen. Wie gering auch ihr Fortschritt sei: wir glauben, dass sie sich zu immer grösserer Stärke entwickeln

*) Diese ideale Liebe (Liebe zu Religion, Sittlichkeit und dem Schönen) ist uns eingeboren, wie die Selbstliebe und die Geschlechterliebe. Diese letzteren entwickeln sich naturgemäss schneller und kräftiger.

und in sittlicher und religiöser Hinsicht dereinst „das Reich Gottes auf Erden“ herbeiführen werde.

Wenn bei solchen Kämpfen um Ideen die Wahrheit einen hohen Grad von Macht erlangt hat, wenn sie bei der Mehrzahl der besseren Menschen zur Anerkennung gelangt ist: so entstehen die unser Thun und Lassen regelnden sittlichen und religiösen Gesetze und Gebote. Wenn sie auch von einzelnen hochbegabten Menschen, wie von einem Confucius, Moses, Luther, in feste, auch dem einfachsten Menschen verständliche Formeln gekleidet werden, so darf man doch diese Männer nie als die Schöpfer oder Erfinder dieser Gebote betrachten. Wie oben bereits dargelegt wurde, sind sie nur die Dolmetscher der Wahrheiten, die das gesamte Volk als Resultat seiner Kämpfe um die höchsten Güter des Lebens nur unklar erkennt, nur zu ahnen vermag.

Alle diese aus dem Kampfe um Ideen gewonnenen Gebote oder Gesetze, sowie die als unbedingt gut und schön, ja als heilig geltenden Gebräuche und Sitten, spielen eine Hauptrolle bei der Erziehung des Menschengeschlechts. Darum werden diese Gebote und die dazu gehörigen Verbote den Kindern von frühester Jugend an unablässig eingeprägt; darum werden die Kleinen schon früh an gute, fromme und schöne Sitten und Gebräuche gewöhnt; darum suchen ernste Eltern und Erzieher in die Herzen ihrer Zöglinge für alles Gute, Heilige und Schöne das Gefühl frommer Scheu, die rechte Ehrfurcht einzupflanzen. Da mangelhaft gebildete Menschen den wahren Wert solcher Sitten und Gebräuche nicht abzuschätzen vermögen, so hält es diesen früh anerzogenen Gefühlen gegenüber so schwer, Neuerungen, Verbesserungen durchzuführen. Die Reformation des kirchlichen Lebens im 16. Jahrhundert konnte erst gelingen, als die Missbräuche schon himmelschreiend geworden waren, ebenso wie in Frankreich die sozialen und politischen*) Zustände, die die grosse Revolution von 1789 herbeiführten.

Man hat versucht, die grössten Ideen, namentlich die gewaltigen, die Welt bewegenden und erschütternden Mächte auf dem Gebiete der Religion und der Sittlichkeit, in Begriffe zu zwängen. Daraus sind Schlagwörter entstanden wie „Idee der Glaubens- und Gewissens-

---

*) Die sittlichen Ideen zerfallen in einfach sittliche, die das Verhältnis der Menschen zu einander betreffen, in soziale, die Ideen der „Menschenrechte“, bei denen der Stand dem Stande gegenübertritt, und in politische, bei denen es sich um das Verhältnis des Bürgers zum Staate resp. zu dessen Herrscher handelt.

freiheit", der „Toleranz", der „Menschenrechte", der „Volks-Souveränität". Wer solche Begriffe mit dem rechten Inhalte füllen will, muss sorgfältige Studien in Weltgeschichte und Kulturgeschichte machen, um die verschiedenartigen Ansichten der beiden Parteien kennen zu lernen, aus deren Kämpfen und Jahre ja Jahrhunderte andauerndem Ringem jene Resultate als siegreiche Meinungen, als unumstössliche Pflichtgebote hervorgegangen sind. Es gehören dazu auch vertiefte Studien in Religionsgeschichte, in Philosophie und in der Weltlitteratur.*)

(Schluss folgt.)

Die Kinderarbeit in den preussischen Fabriken im Jahre 1900.

Von Heinrich Schulz in Magdeburg.

Wenn die soeben veröffentlichten Jahresberichte der preussischen Gewerbeaufsichtsbeamten für 1900 als Anzahl der in den Fabriken beschäftigten Kinder unter 14 Jahren nur die bescheidne Zahl 1794 (1217 Knaben, 577 Mädchen) verzeichnen, so könnte der Uneingeweihte daraus schliessen, dass die zahlreichen und nachdrücklichen Klagen von Lehrern, Sozialpolitikern und Menschenfreunden über Kinderausbeutung ausserordentlich übertrieben seien. Der Eingeweihte jedoch weiss, dass diese Zahl gar keine absolute, sondern nur eine relative Bedeutung besitzt, da allein schon die vom Reichskanzler 1898 aufgenommene Enquête über die Kinderarbeit für Preussen 269598 gewerblich thätige Kinder ermittelte, da ferner durch diese Enquête die in der Land- und Forstwirtschaft beschäftigten Kinder, deren Zahl eher noch höher wie die der gewerblich thätigen ist, nicht mitgezählt wurden; und der ganz Eingeweihte weiss auch noch, dass selbst durch diese Enquête noch keineswegs das volle Mass der heutigen Kinderarbeit an die Öffentlichkeit gezogen worden ist, da sich ungeheuer viel Kinderausbeutung in einem durch amtliche Enquêten nicht zu durchdringenden Dunkel verbirgt.

Die Gewerbeinspektion ist zur Zeit leider noch sehr beschränkt. Weite Gebiete des wirtschaftlichen Lebens, auf denen der Revision sehr bedürftige Zustände, besonders hinsichtlich der Kinderausbeutung, existieren, unterstehen leider noch keiner sachgemässen Kontrolle. Das Handwerk, soweit es ohne dauernde mechanische Betriebskraft arbeitet, der Handel und ganz besonders

---

*) Es ist daraus zu ersehen, dass der dramatische Dichter, der diese grossen Ideen in seinen Tragödien verarbeitet, wie unser Schiller, eine sehr tiefe und umfassende Bildung besitzen muss, wenn er Grosses oder auch nur Gutes leisten will.

die Hausindustrie mit ihren entsetzlichen Begleiterscheinungen — von der Landwirtschaft ganz zu geschweigen — können die kindliche Arbeitskraft in der rücksichtslosesten Weise ausnutzen, ohne dass sie irgendwelche „Belästigung" durch einen inspizierenden Beamten zu gewärtigen haben. Nach der Gewerbeordnung (§ 135) dürfen dazu in Fabriken, die der Gewerbeinspektion unterstehen, Kinder unter 13 Jahren überhaupt nicht beschäftigt werden, und Kinder über 13 Jahren nur dann, wenn sie nicht mehr zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind. Da nun in Preussen fast allgemein ein Schulbesuch bis zum 14. Lebensjahre obligatorisch ist, kommen sonach für die preussische Gewerbeinspektion die gesamten Volksschüler eigentlich überhaupt nicht in Betracht. Es bleibt also für die Statistik der Gewerbeaufsichtsbeamten nur ein verschwindend geringer Bruchteil der gewerblich beschäftigten Kinder übrig, während die ungeheure Zahl der gewerblich thätigen Schulkinder aller Jahrgänge, deren jeder Lehrer eine Anzahl in seiner Klasse hat, und die in der Hausindustrie, in der Landwirtschaft, im Handel und Handwerk beschäftigt werden, nicht durch die Statistik der Gewerbeinspektion berücksichtigt werden.

Die in letzterer über die Kinderarbeit enthaltenen Zahlen haben also, wie wir wiederholen, nur relativen Wert. Sie zeigen nur das Verhältnis an, in dem die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft von Jahr zu Jahr steigt oder fällt. Als solche Verhältniszahlen reden aber schon die wenigen Angaben der neuesten Jahresberichte der Gewerbeinspektion eine leider nur zu deutliche Sprache.

So betrug die Gesamtzahl der in Fabriken und diesen gleichgestellten Anlagen beschäftigten Kinder unter 14 Jahren im Berichtsjahre 1900, wie schon erwähnt, insgesamt 1794 (1217 Knaben, 577 Mädchen), während im Jahre 1899 nur 1546 (1021 Knaben, 525 Mädchen) und 1898 sogar nur 1421 (952 Knaben, 469 Mädchen) beschäftigt waren. Das bedeutet eine Vermehrung der Kinderarbeit in den Fabriken im Jahre 1900 gegen das Vorjahr um ca. 16 Prozent.

In fast allen Einzelberichten müssen denn auch die Gewerberäte eine Zunahme der in ihrem Bezirke beschäftigten Kinder konstatieren. Zu den charakteristischsten und für die Ursache der Kinderarbeit (besonders der in Ziegeleien) äusserst bezeichnenden diesbezüglichen Äusserungen gehört die des Gewerbeinspektors für Thorn (Westpreussen): „In Ziegeleien hat die Zahl der jungen Leute ab- und die der Kinder etwas zugenommen. Die Abnahme ist hervorgerufen durch den anscheinend fast völligen Ausschluss der jugendlichen Arbeiter aus den Ziegeleien, weil deren Beschäftigung nach Angabe der Betriebsunternehmer wegen der damit verbundenen Unbequemlichkeiten bei der Befolgung der gesetzlichen Vorschriften, nicht mehr lohnend genug sein soll. Die wahre Ursache der Abnahme ist in einem in allen Ziegeleien des Kreises Thorn festgestellten **Umgehungsversuch** zu finden. Hier wurden Kinder von 14 bis zu 10 Jahren herunter mit dem Stapeln der aus dem Ofen kommenden und mit dem Verlegen und Wenden der nassen Steine auf den Trockenplätzen beschäftigt. In allen Fällen geben die Ziegeleibesitzer an, dass diese Kinder sie gar nichts angingen, weder von ihnen beschäftigt würden, noch irgend welchen Lohn für ihre Arbeit erhielten, sondern nur gelegentlich, in der schulfreien Zeit, oder weil sie anderweitig

keine Arbeit hätten, ihren Eltern zur Hand gingen. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass dieses Zurhandgehen täglich stattfand und sich während der Ferien oft auf die ganze Arbeitsschicht, das heisst auf **14 bis 15 Stunden** erstreckte. Das bekundete schon die völlig mit Ziegelstaub bedeckte Kleidung der Kinder. Ferner wurde festgestellt, dass den Streichern und Ofenarbeitern ihre Arbeit einschliesslich des Verlegens der nassen Steine und Stapelns der gebrannten Steine in Akkord vergeben war, sodass der Lohn für die Kinderarbeit im Akkordsatz des Vaters mitenthalten war. Der Versuch, sich auf diesem Wege die Arbeitskraft der jugendlichen Arbeiter nutzbar zu machen, ohne die Kosten dafür durch Beiträge zur Kranken-, Alters- und Invaliditäts-Versicherung, Regelung der Arbeitszeit, Führung der Listen und Aushänge und anderes mehr zu tragen, wird zwar in Zukunft nicht mehr in demselben Umfange gelingen; doch möchte ich bemerken, dass von den Zieglermeistern behauptet wurde, die Ziegler in Ost- und Westpreussen seien daran gewöhnt, ihre Kinder zur Hilfeleistung bei der Arbeit heranzuziehen."

Woher wohl diese „Gewöhnung"? Jedenfalls ist sie eine Folge der glänzenden Akkordlöhne, die die Ziegler veranlasst, alle Rücksichten auf das Recht und auf das Wohl ihrer Kinder beiseite zu setzen und sie 14—15 Stunden mit in ihr Joch zu spannen, damit bei der Akkordarbeit („Mordarbeit" nennen bekanntlich die Arbeiter diese Lohnform recht treffend) einige Pfennige mehr herausspringen. Ein anmutiges Bild aus dem ziegelbrennenden Ostelbien, diese 10jährigen zarten Knaben und Mädchen, mit dem Schleppen und Wenden der schweren, nassen Steine beschäftigt!

Im Regierungsbezirk Potsdam ist gegen das Vorjahr eine Abnahme an jugendlichen Arbeitskräften und eine „minimale Zunahme der Kinder um 4 Köpfe" zu konstatieren. In Berlin-Charlottenburg ist die Zahl der beschäftigten Kinder von 34 auf 45 gestiegen. In der Provinz Posen sind nur 8 Kinder unter 14 Jahren vorgefunden; „doch", so fügt der Berichterstatter selbst hinzu, „dürfte die Zahl der beschäftigten schulpflichtigen Kinder sicherlich grösser sein als angegeben." Im Regierungsbezirk Breslau sind ähnliche Missstände auf den Ziegeleien vorgefunden worden wie in Westpreussen. Der Bericht sagt darüber: „Auf die hierher (Gruppe IV) gehörigen Ziegeleien entfallen allein 7 (von 9) gerichtliche Bestrafungen wegen Beschäftigung von Schulkindern oder wegen zu langer Beschäftigungsdauer jugendlicher Arbeiter. In den meisten Fällen entstanden die Übertretungen daraus, dass die erwachsenen Arbeiter das Streichen der Ziegel einschliesslich des Einsumpfens und Herbeikarrens (!) des Lehms in Akkord übernahmen und ihre Frauen und Kinder als Hilfskräfte hierbei benutzten. Die Ziegeleibesitzer oder deren Stellvertreter duldeten diese Beschäftigung, weil sie dann trotz niedriger Löhne leichter Arbeitskräfte erhalten konnten."

Im Regierungsbezirk Oppeln ist die Zahl der in den revisionspflichtigen Betrieben beschäftigten Kinder von 22 im Jahre 1899 auf 41 im Berichtsjahre gestiegen. Missstände sind auch hier wieder besonders in kleinen Ziegeleien — „dort aber recht häufig" — vorgefunden worden. „Da die kleinen Ziegeleien mit einer Erzeugung von weniger als 200000 Steinen der Fabrikgesetzgebung nicht unterliegen, so ist der Gewerbeaufsichtsbeamte nicht in der Lage, diesem Missstande zu steuern. Die im vorigen Jahre beklagte

Überanstrengung jugendlicher Arbeiter und Kinder bei der Beschäftigung auf Bauten dauerte auch im Berichtsjahre fort."

Im Regierungsbezirk Merseburg ist die Anzahl der Kinder „von 44 im Vorjahre auf 94 im Berichtsjahre", also sehr erheblich gestiegen. Die stärkste Zunahme hat in der Industrie der Steine und Erden stattgefunden und zwar von 14 auf 47, dann folgt die Metallverarbeitung mit einer Steigerung von 7 auf 17 und das Hüttenwesen, bei dem im Vorjahre überhaupt keine, nunmehr aber 7 Kinder gezählt worden sind. Die Vermehrung der Kinderarbeit hat hauptsächlich in den Ziegeleien stattgefunden, und zwar ausschliesslich in den ganz kleinen, auf der Grenze zwischen Fabrik und handwerksmässigem Betrieb stehenden Ziegeleien. . . . Dabei handelte es sich meistens um schulpflichtige Kinder, die in ihren Freistunden („Frei"stunden! A. d. V.) als Abtragejungen beschäftigt wurden." Der Bericht führt die starke Vermehrung der Zahl der Kinder auf „empfindlichen Arbeitermangel" zurück — ein Grund, der keineswegs als stichhaltig gelten kann.

Ausnahmsweise keine Veränderung hat die Zahl der beschäftigten Kinder im Regierungsbezirk Erfurt erlitten. Doch ist darüber Beschwerde geführt worden, dass Handwerksmeister schulpflichtige Knaben entgegen einer dagegen erlassenen Polizeiverordnung beschäftigt haben. Auffallend viele Übertretungen wieder in Ziegeleien meldet der Bericht für die Regierungsbezirke Hannover, Osnabrück und Aurich. Ferner wurden in zwei Konservenfabriken 120 Schulkinder bei dem Abziehen der Fäden von Bohnenhülsen betroffen. Die Arbeiten wurden ausserhalb der eigentlichen Fabrikräume in Schuppen vorgenommen und von den Besitzern irrtümlich als „landwirtschaftliche" (die der Gewerbeinspektion nicht unterstehen! A. d. V.) angesehen. Die Kinder wurden auf Anordnung des Gewerbeaufsichtsbeamten sofort entlassen. Zu lange Beschäftigung schulentlassener, aber noch nicht 14 Jahre alter Kinder wurde in verhältnismässig vielen Fällen festgestellt. Der Inspektionsbeamte sagt für die Folge scharfe Kontrolle zu.

Wie herzlich bedeutungslos hinsichtlich des thatsächlichen Standes der Kinderarbeit die über die Beschäftigung von Kindern ermittelten Zahlen der Gewerbeaufsichtsbeamten sind, das lässt der Bericht aus dem Regierungsbezirk Minden durchblicken. Es heisst da: „Wenngleich auf Grund der polizeilichen Ermittelungen gegen Ende des Jahres nur 2 Kinder in der Tabelle angeführt sind, so wurden doch nach der Tabelle über die von den Gewerbeaufsichtsbeamten ermittelten Zuwiderhandlungen in 15 Anlagen 29 schulpflichtige Kinder, sowie in 4 Anlagen 6 Knaben, welche das vierzehnte Lebensjahr noch nicht erreicht hatten und täglich länger als 6 Stunden arbeiteten, insgesamt 35 Kinder beschäftigt." Ähnliches ergiebt sich aus dem Bericht des Aufsichtsbeamten für den Regierungsbezirk Arnsberg: „In einer nachts vorgenommenen Revision einer Herdfabrik wurde festgestellt, dass schon seit längerer Zeit 3 jugendliche Arbeiter regelmässig nachts mit Wissen des Betriebsleiters bei Bedienung eines Emaillierofens beschäftigt wurden. In das ausgehängte Verzeichnis der jugendlichen Arbeiter waren sie nicht aufgenommen. Auf einer für eine Kohlenzeche betriebenen Feldbrandziegelei wurden 3 aus Holland stammende Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren längere Zeit regelmässig beschäftigt. Auf einer Ringofenziegelei wurde ein 13jähriger holländischer Knabe **täglich 14½ Stunden** beschäftigt.

In dem als Ausweispapier vorgelegten Heimatpass des Jungen war das Geburtsjahr durch Radieren und Überschreiben derart gefälscht worden, dass sich ein Alter von 17 Jahren ergab."

Aus dem Regierungsbezirk Kassel wird gemeldet, dass die aus der Schule entlassenen Kinder von der Industrie gern aufgenommen und meistens aus Nachlässigkeit und Unkenntnis noch vor dem vollendeten 14. Jahre mit den jugendlichen Arbeitern bis zu 10 Stunden täglich beschäftigt werden. Im Regierungsbezirk Koblenz hat sich die Zahl der beschäftigten Kinder gegen das Vorjahr auf 85 oder um 17 = 20 % vermehrt. Eine wachsende Verwendung von Kindern hat in Feinlederfabriken und Buchdruckereien stattgefunden. „Mehrfach wurden Schulkinder in Bimssandsteinfabriken während der schulfreien Zeit beschäftigt angetroffen, in einem Falle (warum nur in einem Falle? A. d. V.) wurde der Arbeitgeber deswegen bestraft. Die Kontrolle wird dadurch erschwert, dass die Eltern aus Eigennutz (zutreffender wohl: wegen ihres wirtschaftlichen Notstandes. A. d. V.) und aus Mangel an Verständnis für den nachteiligen Einfluss dieser Arbeit auf die Entwickelung und den Schulunterricht der Kinder eine solche gelegentliche Beschäftigung nicht ungern sehen."

Im Regierungsbezirk Düsseldorf hat (wie übrigens auch im Regierungsbezirk Arnsberg) die Beschäftigung von Kindern ein wenig abgenommen. Doch hat der Beamte mehrfach Bestrafungen von Arbeitgebern wegen Verunglückung minderjähriger Arbeiter durch ungesetzliche und ungeeignete Beschäftigung herbeigeführt. Der eine Fall betraf einen 13jährigen Knaben, der nach 10stündiger Arbeitszeit an einer Ziegelpresse zu Schaden kam.

Auch in dem letzten der vorliegenden Berichte (Regierungsbezirk Sigmaringen) wird eine erhebliche Zunahme der Kinderarbeit konstatiert: „Während bei den Kindern und jugendlichen Arbeitern weiblichen Geschlechts die Zunahme um rund 23 % mit der 20,6 % betragenden Zunahme der erwachsenen Arbeiterinnen etwa gleichen Schritt gehalten hat, steht der Zunahme bei der Verwendung der Arbeitskraft von Kindern und jugendlichen Arbeitern männlichen Geschlechts um 10,3 % nur eine Vermehrung der erwachsenen Arbeiter um 3,3 % gegenüber. Bei dem männlichen Geschlecht hat sich demnach das Gesamtverhältnis zu Ungunsten der Kinder und jugendlichen Arbeiter verschoben."

Der Gesamteindruck, den man beim Studium der diesjährigen Gewerbeinspektionsberichte hinsichtlich der Kinderarbeit erhält, ist ein sehr ungünstiger und düsterer. Trotz der eifrigen Thätigkeit der Pädagogen und Sozialpolitiker in den letzten Jahren im Sinne der Einschränkung der Kinderarbeit, trotz der freilich noch sehr unzulänglichen Schutzbestimmungen, trotz der leider gleichfalls noch sehr unzureichenden Gewerbeinspektion*) fast durchgehends eine

*) So unterstanden im Jahre 1900 der Aufsicht von 218 Gewerbeinspektionsbeamten in Preussen 132201 Anlagen (davon 25300 mit Arbeiterinnen und 34014 mit jugendlichen Arbeitern), die insgesamt 2464974 Arbeiter beschäftigten. Davon wurden nur 50510 Betriebe, also noch nicht die Hälfte, revidiert. Da diese revidierten Betriebe aber 1849992 Arbeiter, also weit über die Hälfte, enthielten, so geht daraus hervor, dass gerade die vielen kleineren Betriebe, in denen Missstände wie Kinderausbeutung besonders stark vorhanden sind (siehe Berichte aus Merseburg und Erfurt), bei der Revision nicht in genügendem Masse berücksichtigt werden konnten.

starke Zunahme der Kinderarbeit! Wenn das am grünen Holze der durch die Inspektion immerhin ein wenig gebundenen Fabrikarbeit schon der Fall ist, dann kann man sich ungefähr ein Bild davon machen, wie es betreffs der gewerbsmässigen Ausnutzung der kindlichen Arbeitskraft am dürren Holze der durch keinerlei unbequeme Kontrolle eingeengten Hausindustrie und Landwirtschaft aussehen mag.

Die deutsche Lehrerschaft hat deshalb alle Ursache, der Frage der Kinderarbeit nach wie vor die grösste Aufmerksamkeit zu widmen. Nach der glänzenden Aktion auf diesem Gebiete, die in der Breslauer Versammlung ihre Krönung erfuhr, hat der Eifer ein wenig nachgelassen. Die neuesten in den Jahresberichten der Gewerbeaufsichtsbeamten vorliegenden amtlichen Publikationen über die Kinderarbeit beweisen, dass die Lehrer sich in dieser Angelegenheit noch keine Ruhe gönnen dürfen.

Volksbildungsstätten in England.

*Von **A. Heinig** in London.*

Wohl kein Land der Erde — die Vereinigten Staaten vielleicht ausgenommen — ist so reich an Volksbildungsstätten der mannigfachsten Art als Grossbritannien, und es wäre zu wünschen, dass auch in den breiten Schichten des deutschen Volkes diesen Einrichtungen dasselbe Interesse entgegengebracht würde, mit dem der Engländer das deutsche Schulwesen in allen seinen Einzelheiten studiert. Auf einem Gebiete hat Deutschland schon wertvolle Anregung von England empfangen: Volks-Hochschulkurse (University-Extension) sind in deutschen Zeitschriften beschrieben und in deutschen Grossstädten mit Erfolg nachgeahmt worden. Ich kann mich infolgedessen hier mit einer kurzen Schilderung begnügen.

Die Volkshochschulbewegung in England nahm ihren Anfang im Jahre 1872*) und kann, Dank der Begeisterung von Philanthropen und Universitätslehrern, auf grosse Erfolge zurückblicken. Wanderlehrer sollen die Universität zu denen bringen, die selbst nicht zu den Universitäten kommen können. Die Vorträge, welche in Räumen abgehalten werden, die ein Ortskomittee besorgt, behandeln in populärer Weise die verschiedensten Wissensgebiete. Die Teilnehmer an dem Unterricht zerfallen in zwei Gruppen. Wir finden teils „Hörer",

---

*) James Stuart, Dozent in Cambridge, der schon mehrmals Vortragskurse veranstaltet hatte, unterbreitete 1871 der Universität den Vorschlag, die Abhaltung volkstümlicher Vortragskurse als eine ihrer wesentlichen Aufgaben anzuerkennen. Eine Einrichtung, betonte er in seinem Antrage, die es ermögliche, die Vorteile der Universität über das Land zu verbreiten, sei nötig, um der Universität die Stellung zu erhalten, die sie bisher eingenommen habe, und ihr den tiefgehenden Einfluss zu sichern, den man ihr wünschen müsse. Sein Vorschlag fand Annahme. 1875 folgte dem Beispiele Cambridges die Universität London und 1877 Oxford. (Vgl. E. Schultze, Volkshochschulen. Leipzig, 1897. S. 16 ff.)

teils „Studenten“. Letztere versammeln sich nach dem Vortrage zu einer Besprechung des Gehörten und fertigen Aufsätze, welche von dem Vortragenden durchgesehen werden. Am Schlusse eines Kurses, der aus mindestens 12 Vorträgen bestehen muss, findet eine Prüfung statt, zu der nur solche Kandidaten zugelassen werden, welche die Hausaufgaben regelmässig gefertigt haben. Zu diesen Prüfungen meldet sich freilich selten mehr als ein Zehntel der Mitglieder einer Klasse, und fast niemals Arbeiter, welche der Wissensdurst zu Studien treibt, sondern meist junge Leute beider Geschlechter, welche auf Grund des erlangten Zeugnisses Erleichterungen bei andern Prüfungen erlangen wollen.

Die Universität Cambridge hat, um die Studien zusammenhängend zu gestalten, einen erweiterten, für drei Jahre berechneten Lehrplan veröffentlicht, der auch Latein, Mathematik und eine moderne Sprache umfasst. Die Kandidaten, welche die vorgeschriebenen Prüfungen bestehen, erhalten einen besonderen Titel (Students affiliated to the University) und Erleichterungen beim Besuche der Universität. Es ist freilich eine seltene Ausnahme, dass ein junger Mann diese Rechte erhält, und es kommt noch viel seltener vor, dass er von ihnen Gebrauch macht. In der That ist von vielen Seiten, auf dem Kontinent sowohl wie in England, die Universitätsausdehnungsbewegung überschätzt worden. Dieselbe leistet trotz aller Behauptungen des Gegenteils wenig für Volks- und fast gar nichts für Universitätsbildung. Insbesondere hat sie fast gar keinen Einfluss auf den Arbeiterstand; sie sucht ihre Schüler mehr oder weniger zu Studenten zu machen, welche sich dieses Jahr mit Geschichte, nächstes Jahr vielleicht mit Naturwissenschaften u. s. w. oberflächlich beschäftigen.

Vielseitiger, wenn auch weniger wissenschaftlich, ist die Bildung, welche der junge Engländer in den Abendschulen und in den sogenannten „Polytechnics“ erhält. Erstere werden von den Schulbehörden unterhalten und gewähren, oft ganz unentgeltlich, Unterricht in kaufmännischen Fächern, modernen Sprachen, Naturwissenschaften und all den Lehrgegenständen einer deutschen Fortbildungsschule. Die Polytechnics sind technische Lehranstalten, welche jedoch auch den Zwecken der Allgemeinbildung dienen. Zu den bekanntesten derartigen Volksbildungsstätten gehört das Birkbeck-Institut in London. Es wurde 1823 von einem Arzt aus Glasgow gegründet und zählt heute über 3000 Schüler, die fast ausschliesslich den Unterricht in den Abendstunden empfangen.

Die Mitglieder eines Polytechnic bilden ausserdem noch unter sich engere Vereinigungen zu Zwecken der Allgemeinbildung. Diese Klubs stehen oft unter der Leitung wissenschaftlich gebildeter Männer und suchen vor allem die Selbstthätigkeit ihrer Mitglieder anzuregen. Der Litteraturklub des Regent Street Polytechnic z. B. hat das Wintersemester 1900/1 dem Studium von Mazzini gewidmet; die Mitglieder hielten u. a. Vorträge über folgende Themen: Mazzinis Jugend, M. als Lyriker, Die Befreiung Italiens, M. und Carlyle. In all diesen Klubs, wie in den englischen und amerikanischen Volksbildungsstätten überhaupt, herrscht vollständige Gleichberechtigung der Geschlechter. So manches junge Mädchen, das tagsüber auf dem Postamt oder im Laden seine Pflicht erfüllt und fern von Eltern und Verwandten in der Grossstadt

lebt, hat in den Polytechnics am Abend Gelegenheit zur Erholung und zu anregendem Gedankenaustausch.

Was nützt aber dem Ladenmädchen und der künftigen Hausfrau Philosophie und Geschichte? ist man vielleicht versucht hier auszurufen. Jedoch auch das Bedürfnis nach praktischer Ausbildung des weiblichen Geschlechtes befriedigen die englischen Volksbildungsstätten in ausgedehntem Masse. In fast allen derselben wird, teils in den Nachmittags- teils in den Abendstunden, hauswirtschaftlicher Unterricht fast oder ganz unentgeltlich erteilt. Handfertigkeits- und Haushaltungsunterricht werden in England ausserordentlich gepflegt, und der deutsche Lehrer insbesondere kann sich oft eines Lächelns nicht erwehren, wenn er hört und liest, welche Früchte Philanthropen und Politiker von diesem Unterrichte erwarten. Schon das elfjährige Schulmädchen hat einige Monate lang einmal wöchentlich vor- oder nachmittags an Stelle der planmässigen Stunden Unterricht im Waschen, Plätten oder Kochen. Selbstverständlich wird kein Pädagog diese Einrichtung, die störend in die Arbeit der Volksschule eingreift, für nachahmenswert halten; etwas anderes ist es aber mit der Zuweisung dieses Unterrichts an die Fortbildungsschule, denn jedermann wird zugeben, dass eine Unterweisung im Putzmachen, Schneidern, in Krankenpflege u. s. w. für die jungen Mädchen unserer Grossstädte durchaus wünschenswert ist.

Auch die Polytechnics sind noch nicht Volksbildungsstätten im höchsten Sinne des Wortes. Sie stehen in erster Linie im Dienste des gewerblichen Unterrichts; ihre Schüler sind gewöhnlich so zahlreich und haben so grundverschiedene Interessen, dass sie wenig in persönliche Berührung kommen. Persönlicher Verkehr und Gedankenaustausch sind jedoch für den, der die Schuljahre hinter sich hat und nach höherer Bildung strebt, beinahe wichtiger als systematischer Unterricht. Das aber findet der Londoner in Instituten, welche Volksbildungsstätten im wahrsten Sinne des Wortes sind, in Instituten, die einzig in ihrer Art dastehen und ein würdiges Denkmal für die werkthätige Menschenliebe sind, die in gewissen Schichten des englischen Volkes lebt, und die doch oft wenig genug im Auslande gewürdigt wird: in den „University-Settlements“, den Universitätsniederlassungen. Besser vielleicht als durch dieses Wort könnte man die Institute als Volksheime bezeichnen.

Die englischen Volksheime sind aus unscheinbaren Anfängen in der Stille emporgewachsen. So erklärt es sich, dass ihre Thätigkeit bis vor kurzem in Deutschland fast gar nicht bekannt geworden war. Das älteste und bedeutendste der englischen Volksheime, das ich im Folgenden kurz beschreiben möchte, ist „Toynbee-Hall“ in Whitechapel, einem Arbeiterviertel in London O. Seine Geschichte ist höchst charakteristisch für die Entwickelung einer der interessantesten sozialpolitischen Einrichtungen im modernen England. Seit dem Jahre 1875 verbrachten alljährlich einige Studenten von Oxford, der reichsten und vornehmsten Universität der Welt, ihre Ferien in Whitechapel, um das Leben der Armen zu studieren und ihnen helfend zur Seite stehen zu können. Das Interesse an diesem sozialen Wirken wurde immer grösser, der Aufenthalt inmitten der Armen wurde ausgedehnt, und im Jahre 1883 mieteten fünf Studenten ein Haus in jenem verkommensten Stadtteil Londons, um so noch nachdrücklicher der Verwirklichung ihrer menschenfreundlichen Ideen nachgehen zu können. Inzwischen war die öffentliche Meinung von der Not-

wendigkeit sozialer Reformen überzeugt worden; Cambridge und Oxford hatten sich in den Dienst jener Ideen gestellt und wetteiferten, Licht, Leben und Liebe in die Nacht des Elends zu bringen. Und war das Ziel dieses Strebens auch nichts Neues, so war doch der Weg, den man einschlug — wenigstens für das 19. Jahrhundert — neu und eigenartig. „Wir haben viele Formen philanthropischer Thätigkeit versucht. wir haben Schulen gegründet und Kirchen geöffnet, wir haben Armenhäuser gebaut und in schönen Worten über Menschenliebe geschrieben; trotzalledem sahen wir nur wenig Erfolg; ja, das Elend schien nur noch grösser zu werden. Da plötzlich — niemand weiss, wann und woher es zuerst kam — lief ein Wort von Mund zu Mund: Nicht euer Geld, sondern eure Persönlichkeit! Dieser Gedanke bewegte edle Männer und Frauen. ‚Nicht euer Geld, sondern eure Persönlichkeit!‘ das ist der Grundzug der neuen Philanthropie.“ *)

1884 wurde ein Verein für Universitätsniederlassungen gegründet, und bald waren durch freiwillige Sammlungen die bedeutenden Mittel aufgebracht, in Whitechapel ein Gebäude zu errichten, das gleichzeitig als Volksheim und als Universitätsniederlassung dient. Der letztere Name erklärt sich aus dem Umstand, dass Toynbee-Hall gegen entsprechende Bezahlung**) Wohnung und volle Pension für Studierende gewährt, welche ihre freie Zeit den Zwecken des Instituts widmen wollen. Diese Zwecke sind: geistige Bildung und edle Geselligkeit den Bewohnern der ärmeren Stadtteile Londons zu gewähren und die Lage der arbeitenden Klassen zu studieren und zu bessern. Es braucht nicht erst nachgewiesen zu werden, wie vorteilhaft es ist, wenn die, welche an der Lösung sozialer Fragen mitarbeiten wollen, gemeinschaftlich in dem Hause wohnen, in welchem diejenigen, denen sie ihre Kraft widmen wollen, Belehrung, Erquickung, Rat und Hilfe suchen.***)

Ich muss der Versuchung widerstehen, den Einfluss zu schildern, den das englische Volksheim auf Stadtverwaltung und Armenpflege ausübt, und muss mich hier damit begnügen, Toynbee-Hall als Volksbildungsstätte zu beschreiben. Der umfangreiche Arbeitsplan, welcher zu Beginn jedes Semesters veröffentlicht wird, ist geeignet, die verschiedensten Bedürfnisse der 2500 Mitglieder zu befriedigen. Junge Mädchen finden Unterricht in Schneidern, Kochen und Waschen, Turnen und Schwimmen; die Elementarfächer werden nicht vernachlässigt, aber auch moderne und alte Sprachen, Volkswirtschaftslehre, Ethik und Philosophie werden dem Wissensdurstigen geboten. „Das Hauptziel unsers Unterrichts,“ sagt Canon Barnett, der Leiter von Toynbee-Hall, „ist nicht Er-

---

*) Vgl. W. Keason, The Social Settlement (London, Methuen). Seine Ziele finden sich in der Broschüre: „Work for University Men in East London (Cambridge, 1884)“ dargelegt. — Vgl. auch: „Soziales Rittertum in England“ von Walter Classen (Hamburg, Boysen, 1900).

**) Der Preis für Wohnung und volle Pension beträgt 35—45 sh. pro Woche.

***) Jenes Volksheim führt seinen Namen von dem verstorbenen Oxforder Dozenten Arnold Toynbee, einem jener Volksfreunde, die alljährlich ihre Ferien dazu verwendeten, den Ärmsten Londons näherzutreten und im freundschaftlichen Umgange mit ihnen an ihrer geistigen Hebung zu arbeiten. Sein Vorbild schwebte dem Pastor Barnett vor, als er 1888 Toynbee-Hall begründete. Übrigens ist das älteste Volksheim in London nicht Toynbee-Hall, sondern „Working Men's College“. Es verfolgt dieselben Ziele wie jenes. Begründet wurde es 1854 von christlichen Sozialisten. R.

ziehung für einen bestimmten Beruf oder wissenschaftliche Bildung, wir wollen den Menschen zum Menschen bilden und ihn lehren, seine Pflichten als Staatsbürger zu erfüllen.“

Mitglieder, welche besondere Lieblingsstudien treiben wollen, schliessen sich zu besondern Sektionen zusammen. Toynbee-Hall z. B. hat Sektionen für das Studium von Geschichte, Philosophie und Naturwissenschaften, sowie für die Lektüre Shakespeares und anderer Dichter. Der Vorsitzende dieser Sektionen ist gewöhnlich einer der Inwohner (Residents), die Vorträge, an die sich eine Debatte anschliesst, werden jedoch meistens von Mitgliedern der Sektion selbst gehalten. Hier zeigt sich die Universitätsniederlassung als Volksbildungsstätte im besten Sinne des Wortes; da sehen wir die besten der englischen Arbeiter mit ihrem Sinn für Freiheit, Gerechtigkeit und Billigkeit, mit einem Freimut, der vor der schärfsten Kritik nicht zurückschreckt, sobald er die vom Volke erwählte Regierung auf falschen Wegen zu sehen glaubt; diese Elite der Arbeiterschaft finden wir in den Diskussionsabenden, die im Winter einmal wöchentlich abgehalten werden. Da werden Tagesfragen aller Art lebhaft erörtert; wir können hören, wie ein Neger eine Debatte über die Behandlung der Schwarzen durch die Weissen eröffnet, oder wie eine Dame die Frage beantwortet: Warum sind die Löhne der Frauen geringer als die der Männer? Sonnabends und Sonntags Abend wechseln in Toynbee-Hall populärwissenschaftliche Vorträge mit guten Konzerten ab. Malerei findet ebenso wie Musik und Dichtkunst ein Heim. In jedem Frühjahr werden Kunstausstellungen veranstaltet, die, ebenso wie die Vorträge und Konzerte, auch für Nichtmitglieder unentgeltlich zugänglich sind. Oft besuchen Gruppen unter sachkundiger Führung die Kunstschätze Londons. Im Jahre 1887 hatte sich eine Sektion zum Studium von Mazzini gebildet, und die Mitglieder hatten den Wunsch, das Vaterland des Freiheitshelden zu sehen. Ein Reiseklub bildete sich, der alle Vorbereitungen in die Hand nahm, und 80 Mitglieder reisten gemeinschaftlich nach Italien. Sie blieben zehn Tage in Florenz und je einen Tag in Antwerpen, Brüssel, Luzern und Mailand. Die Reise dauerte drei Wochen und die Gesamtausgaben betrugen für das Mitglied ungefähr 210 Mk. Seitdem besteht in Toynbee-Hall ein Reiseklub, der alljährlich gemeinschaftliche Reisen vorbereitet und sie der Belehrung dienstbar zu machen sucht.

Dieses Beispiel zeigt uns deutlich, dass die englischen Volksheime nicht etwa, wie z. B. die bezüglichen Artikel in Klöppers englischem Reallexikon vermuten lassen, Wohlthätigkeitsanstalten „für die Ärmsten“ sind; nein, sie sind vielmehr Volksbildungsstätten im weitesten Sinne des Wortes. Ihre Thore stehen jedem Bildungsbedürftigen offen; der ist am willkommensten, der keinen Freund in der Grossstadt hat, und der bereit ist, seinen Mitmenschen in irgend einer Weise zu helfen.

Die Ausgaben für ein derartiges Volksheim sind natürlich nicht unbedeutend. Vor mir liegt der Jahresbericht des „Passemore Edward's Settlement“, das, wie 24 andere Institute in verschiednen Teilen Londons, eine getreue Nachbildung von Toynbee-Hall ist. Die Unterhaltung des Gebäudes, das über 20 000 Pfd. St. zu bauen kostete, erfordert jährlich 900 Pfd. St.; die übrigen Ausgaben betragen ungefähr 1200 Pfd. St. Wenn wir daran denken, dass alle englischen Volksheime grösstenteils durch freiwillige Beiträge unterhalten werden, und uns dann noch vergegenwärtigen, dass in England alle Kranken-

häuser und die Mehrzahl der Schulen auf freiwillige Unterstützung angewiesen sind, dann werden wir die Phrase vom „egoistischen Engländer“ nach ihrem wahren Wert taxieren.*)

Vor ungefähr zwei Jahren wurde ein Verein gegründet, der, ebenso wie die Universitätsniederlassungen, zu einer echten Volksbildungsstätte werden kann: „Ruskin-Hall“ in Oxford. Der Verein ist nach einem Manne genannt, der neben Carlyle wohl der grösste Denker ist, den England im 19. Jahrhundert hervorgebracht hat. Die Bildung, welche Ruskin fordert, wenn er sagt: „Leben ohne Arbeit ist Verbrechen, Leben ohne Kunst ist Brutalität“, sucht Ruskin-Hall den breiten Massen des englischen Volkes zu geben. „Wir wollen“, heisst es in einem Vortrage über die neue Gründung, „nicht etwa Universitätsbildung geben; wir wollen nicht dazu beitragen, dass unsere Anhänger glänzende Karriere machen. Wir wollen keinen ehrenwerten Arbeiter in einen überflüssigen Halbgebildeten umwandeln. Unser Ziel ist einfach: wahre Bürger zu bilden, welche ein klares und tiefes Verständnis für die politischen und sozialen Probleme haben, die sie besonders betreffen, und auf welche sie einen so tiefen Einfluss haben könnten.“

Dieses Ziel wird auf verschiedene eigenartige Weise zu erreichen gesucht. In Oxford, Birmingham und einigen andern Städten sind bereits Ruskinhäuser gegründet worden, deren Bewohner in kommunistischer Weise ihren Ideen leben. Das Ruskinhaus in Oxford z. B. ist gegenwärtig von 15 begeisterten Ruskiniten bewohnt. Jeder verpflichtet sich, neben seinen Studien auch im Hauswesen thätig zu sein. Auf diese Weise sind die Kosten für den Aufenthalt in einem Ruskinhause sehr gering; sie betragen in Oxford nur 10 sh für die Woche, 25 fürs Jahr.

„Young Oxford“, das jugendfrische Organ des Vereins, hofft, dass dereinst in jeder Stadt ein Ruskinhaus sein wird, dessen Mitglieder tagsüber ihrem Berufe nachgehen und die Abendstunden den Studien widmen. Aber die Ruskiniten, welche alle mehr oder weniger sozialistische Anschauungen haben, warten nicht müssig, bis diese Zukunft erreicht ist; sie vermeiden auch durchaus, etwa durch sozialistische Phrasen Unzufriedenheit zu säen; nein, sie haben einen andern Weg gefunden, für ihre Ideen zu wirken, indem sie sich bemühen, Aufklärung und Bildung in jedes Haus zu tragen. Das geschieht durch die „Ruskinhall Korrespondenzabteilung“. Die korrespondierenden Mitglieder wählen sich ein Fach, das ihnen eigne Neigung oder der Rat von Vereinsmitgliedern vorschlägt. Litteratur, Geschichte und verschiedne Zweige der Volkswirtschaftslehre werden gegenwärtig besonders bevorzugt. Jedes Mitglied erhält monatlich einen eingehenden Studienplan und verpflichtet sich, eine schriftliche Arbeit zu liefern, die von Mitgliedern der Universität genau durchgesehen wird.

---

*) Ungerecht wäre es, nicht auch verwandter Bestrebungen in unsern nordischen Nachbarländern zu gedenken, so des dänischen Studentenbundes, gebildet 1882, der als seine Aufgaben: Abendunterricht für Arbeiter, Rechtshilfe für Unbemittelte und die Veröffentlichung volkstümlicher Schriften und Aufsätze betrachtet; ferner ähnlicher Studentenvereinigungen in Norwegen, sowie endlich vor allem der schwedischen und norwegischen Arbeiterinstitute, die mit der Londoner Toynbee-Hall und ihren Nachahmungen grosse Ähnlichkeit haben. Über neuere Bestrebungen dieser Art in Deutschland wird an anderer Stelle der „D. Sch.“ berichtet. R.

Mehrere korrespondierende Mitglieder in einem Orte bilden einen Ruskin-Klub. Einmal wöchentlich halten sie Versammlungen ab, in denen die korrigierten Arbeiten vorgelesen und besprochen werden. Ruskinhall besteht seit ungefähr zwei Jahren und hat schon über 2000 korrespondierende Mitglieder.

Die bisher genannten Volksbildungsstätten werden ergänzt durch die freien Volksbibliotheken. Ich will eine der 400 Volksbibliotheken, die sich im Jahre 1900 in Grossbritannien und Irland vorfanden, kurz beschreiben und bitte den Leser, mich in die zu begleiten, welche mir zum treuen Freund und Berater geworden ist: in die Clerkenwell-Bibliothek im nördlichen London.*) Das umfangreiche Gebäude wurde im Jahre 1890 für 5500 Pfd. St. aus öffentlichen Mitteln errichtet. Im Erdgeschoss betreten wir den Zeitungssaal, der im Jahre 1900 täglich von durchschnittlich 1430 Personen besucht wurde. Hier stehen über 20 Tageszeitungen zu unserer Verfügung. Wir finden die berühmte Times und den konservativen Standard ebenso wie den radikalen Morning Leader und die andern bekannten englischen Zeitungen. In einigen Bibliotheken Londons finden wir auch ausländische Zeitungen, wie den Figaro, die Revue des deux Mondes, die Wiener Freie Presse, die Illustrierte Zeitung, die Nationalzeitung u. a. Der Zeitungssaal enthält ausserdem noch über 120 Wochen- und Monatsschriften, die zum Teil von den Verlegern unentgeltlich geliefert werden. Wir finden hier politische Rundschauen, die an Bedeutung mit den Grenzboten oder der Zukunft in Deutschland verglichen werden können, auch pädagogische und gewerbliche Zeitungen aller Art. Neben dem Zeitungssaal findet sich die eigentliche Bibliothek. Jeder Bewohner des Stadtteils hat das Recht, Bücher unentgeltlich zu leihen. Die Clerkenwell-Bibliothek enthält ungefähr 20000 Bände. Der Katalog enthält folgende Gruppen:

Kunst- und Naturwissenschaft	3335	10816
Sozialpolitik und Theologie	1674	2408
Geschichte, Geographie und Biographien	4539	9372
Sprache und Litteratur	545	1102
Romane und Jugendschriften	6805	79377
Verschiedenes	2312	6112
Dichtung und Drama	778	1018
	19988	110205

Die Zahl links giebt an, wieviel Bände in der betreffenden Gruppe vorhanden waren; die Zahl rechts sagt, wieviel Bände in einem Jahr ausgeliehen wurden. In 20 % der englischen Volksbibliotheken werden auch Noten ausgeliehen.

Im Erdgeschoss betreten wir den geräumigen Lesesaal für Knaben, der für die segensreich sein kann, deren Eltern den Tag über auf Arbeit gehen müssen. Viele Bibliotheken, besonders in Amerika, enthalten auch ein Studierzimmer, in dem wir ohne weitere Formalität eine stattliche Reihe von Nachschlagewerken aller Art benutzen können.

Die englischen Volksbibliotheken werden aus den Erträgnissen der sogenannten Bibliothekssteuer unterhalten, die nicht mehr betragen darf als 1 Penny vom Pfund des steuerpflichtigen Einkommens. Die Gesamtausgaben für die Volksbibliothek in Clerkenwell betrugen im Jahre 1900 fast 2000 Pfd. St.

*) Die statistischen Angaben finden sich in Greenwood, Library-yearbook, 1900.

Derartige Volksbibliotheken befinden sich in England nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Lande, so dass den weitesten Kreisen Gelegenheit zu edler Unterhaltung und Belehrung gegeben ist.

„Aber," könnte ein Kenner englischer Verhältnisse mir entgegenhalten, „wie wenige folgen dem Rufe, der von so vielen Seiten erschallt!" Ein übelwollender Kritiker könnte mit Leichtigkeit Hunderte von Urteilen aus englischen Büchern und Zeitschriften der letzten Zeit bringen und damit beweisen, wie gering das englische Volk Wissen und Bildung schätze. Scheinen nicht auch die Ereignisse der Gegenwart solchen Stimmen Recht zu geben? Sicher muss in den scharfen Urteilen, die in der letzten Zeit von so vielen berufenen Seiten in England selbst laut geworden sind, viel Wahrheit liegen. Haben die Volksbildungsstätten ihre Aufgabe also nicht erfüllt? Wir meinen, dass niemand erwarten kann, dass der gute Einfluss, den sie ausüben müssen, sich heute schon in breiten Schichten des englischen Volkes zeige. Er wird auch nie so bedeutend werden wie viele Menschenfreunde in England hoffen, falls nicht das gesamte Erziehungswesen auf andere Grundlagen gestellt wird. Das Gleichnis von dem Koloss mit den thönernen Füssen lässt sich auf das englische Schulwesen anwenden. Seine Grundlage — Volks- und Mittelschule — scheint dem, der die Berichte mancher Schulbehörden liest, leuchtend und schimmernd entgegen wie lauteres Gold. Prüft er jedoch genauer, so entdeckt er unter der glänzenden Oberfläche nichts als Thon.*)

Anders ist es in Deutschland. Das deutsche Schulwesen ruht auf der festen Grundlage pädagogischer Wissenschaft. Auch die an sich vorzüglichen Volksbildungsstätten, wie wir sie in England finden, werden erst dann geeignet sein, recht segensreich und durchdringend zu wirken, wenn sie sich erheben auf einem soliden Volksschulwesen; wenn ihre Aufgabe nicht darin gesucht wird, die jetzt mangelhafte Schulbildung zu ersetzen, sondern vielmehr darin, die Arbeit einer guten Volksschule zu vollenden und zu krönen.

Umschau.

Soden, den 21. Juli 1901.

Pädagogik und Pädagogen haben Ferien. Der Streit um Methoden, Prinzipien und — Gehaltsskalen ruht einstweilen. Wer es sich leisten kann, kehrt den heimischen Penaten den Rücken und atmet statt des Schulstaubes See- und Gebirgsluft. Die Wanderlust ist den meisten Standesgenossen in höherem Grade eigen als andern Berufsklassen. Und wie könnte es anders sein! Wer Tag für Tag zu der Jugend, die lebendige Anschauungen und nicht abgeblasste Begriffe verlangt, von Natur und Menschenschöpfungen sprechen soll, wie könnte der hinter dem Ofen hocken, wenn er es nicht muss!

*) Vgl. meinen Aufsatz in der „Deutschen Zeitschrift für ausländ. Unterricht", April 1901: Elementarunterricht in England.

Es verlohnt sich, in den schönen Tagen der Musse sich zu vergegenwärtigen, was die 150000 deutschen Volksschullehrer an geistigem Feriengut in Kopf und Herz heimtragen, mag darüber auch oft das königliche Metall im Beutel rar werden. In unsern Tagen, wo das Nationalbewusstsein eine so grosse Rolle spielt, sollte man sich erinnern, dass derjenige Teil eines Volkes, der über die Grenzpfähle der heimischen Gemarkung hinausgekommen ist, der gesehen hat, dass hinter den Bergen auch gute, liebe Menschen wohnen, gewissermassen den Kitt bildet, der die Nation zusammenhält. Der Kaufmann hat auf diese Art an der Einigung des deutschen Vaterlandes unbewusst, aber stetig schon gearbeitet, als die Politiker noch an kein einiges Deutschland glauben wollten. Auch der Lehrer hat es gethan und thut es, wenn er seine Eindrücke aus fernen deutschen Gauen im Heimatörtchen wiedergiebt. Dass der Partikularismus noch heute insbesondere in Süddeutschland in recht abstossenden Formen auftritt, hat neben anderem auch den Grund, dass der Süddeutsche verhältnismässig wenig nach dem Norden kommt und darum namentlich von den ostelbischen Gebieten Vorstellungen hat, die zu allem andern, nur nicht zu herzlicher Verbrüderung hindrängen. Deutschland ist ein schönes Land, und das deutsche Volk ist seines Landes wert. So steht es in tausend Liedern und Büchern. Aber wie ganz anders klingt das lebendige Wort eines, der die Herrlichkeiten deutscher Erde gesehen, der die Ströme befahren, in den alten Domen andächtig gestanden, das Volksleben in Stadt und Land beobachtet hat, in das junge Herz hinein. Die Regierung der französischen Republik mag mit aus diesen Gründen den Lehrern weitgehende Vergünstigungen bei Benutzung der Eisenbahnen zugestanden haben. Jedenfalls wäre es keine so üble Sache, wenn die deutschen Unterrichtsverwaltungen dem Beispiele folgten und für ihre Untergebenen den Fahrpreis zu ermässigen suchten. Gerade die jüngsten Jahrgänge sollten während der goldnen Ferientage nicht daheim sitzen. Aber es reist sich schlecht, wenn man über ein Jahreseinkommen von 660 Mk. nebst freier Wohnung und Feuerung verfügt.

Ein nicht geringer Teil der jungen Kollegen muss allerdings einstweilen auch noch die Ferien benutzen, um an den Stätten, wo die Wissenschaft zu Hause ist, sich Anregungen zu holen. Noch führt der Weg zum Volksschulamte nicht durch die Hörsäle der Universitäten; Karalene, Alt-Döbern, Bederkesa, Franzburg u. a. müssen den Tausenden von jungen Männern, die dem Volke und seiner Jugend die Wege zum Wissen und Erkennen weisen sollen, einstweilen genügen. Die akademischen Ferienkurse wachsen sich aber hoffentlich zu regulären Studiensemestern aus, die vor dem Eintritt im Amt liegen. Wenn es dem deutschen Professor ernst ist mit der Popularisierung der Wissenschaft, so ist die Übernahme der Lehrerbildung durch die Universitäten der einzige sichere Weg zu diesem Ziele.

Will man freilich nur pädagogische Handlanger, Unterbeamte des Unterrichtsressorts, dann ist's nicht nötig, den angehenden Lehrer auf die Universität zu schicken. Dann erfüllen die genannten Kulturstätten ihren Zweck vollständig. Die Nachfolger der Firma Stiehl und Co. haben dann recht, und das preussische Unterrichtsministerium hätte besser gethan, sich mit der Reform der Lehrerbildung erst gar nicht zu befassen. Das neue Gesetz über die Fürsorgerziehung, noch mehr aber seine Ausführung seitens der provinziellen und diesen nachgeordneten Organe zeigt wieder einmal, dass

die Verwaltungsmaschine den Volksschullehrer höchstens als Dekoration braucht. Die geborenen Schulinspektoren erscheinen dabei ebenfalls als geborene Vormünder jener Ärmsten, denen der häusliche Erzieher fehlt, aber den Stand, der in der Praxis so oft Vater- und Mutterstelle vertreten muss, fragt man im Rate der Kreis- und Stadtweisen nur selten; seine „natürlichen Autoritäten" besorgen das alles aufs beste.

Gelinde Zweifel an der Unübertrefflichkeit der geistlichen Erziehungsmaximen scheinen indessen auch im preussischen Kultusministerium, das in den letzten Jahren so viel für die Verstärkung des Einflusses der Geistlichen in der Schule gethan hat, Platz zu greifen. Das ministerielle Toleranzedikt vom 6. Mai ist sicherlich nicht nur durch einen einzelnen, besonders krassen Fall von religiösem Fanatismus veranlasst worden. Es berührt wirklich angenehm, nach den unendlichen Lobpreisungen der konfessionellen Erziehung in einem ministeriellen Reskript „das Gebot der Duldsamkeit" betont zu sehen, zu lesen, dass „das staatliche Interesse" „ein freundliches und friedliches Zusammenleben der Angehörigen der verschiedenen Konfessionen" erheischt, und dass die Schule die Pflicht hat, „im Unterrichte alles zu vermeiden, was die Gegensätze erweitert, und alles zu pflegen, was das unbefangene Zusammenleben zu fördern geeignet ist". Aber warum nur im Unterrichtsstoffe? Warum nicht im ganzen Unterrichtsbetriebe, im Schulleben, in der Organisation der Schulanstalten? Am wirksamsten wird die Toleranz durch die Simultanschule gepflegt. Dann kann und soll nicht nur „die Erkenntnis wachgehalten und gefördert werden, dass es nicht an weiten Gebieten fehlt, auf denen den Angehörigen verschiedner Konfessionen ein gemeinsames Wirken möglich und Pflicht ist", sie muss es, sie kann gar nicht anders. Sie muss, selbst wenn es den Intentionen Einzelner zuwider geht, pflegen, „was uns eint", und darf nicht darauf das Hauptgewicht legen, „was unser Volk auf religiösem Gebiete trennt". Die Simultanschule muss davon absehen, den gesamten Unterricht konfessionell zu färben, sie muss sich auf einen breiteren Boden stellen. Wenn in der preussischen Unterrichtsverwaltung auch nicht die Anschauung massgebend sein wird, dass die Konfessionsschule für die Pflege der Duldsamkeit ein unsicheres Organ ist, so kann man doch schon dankbar sein, dass von dieser Stelle unumwunden ausgesprochen wird, dass „viel Gutes und Schönes unentwickelt bleiben und das Staatswohl gefährdet werden müsste", wenn das konfessionelle Bewusstsein in übermässiger Weise gepflegt wird, was in der Praxis niemals ohne abfällige Kritik anderer Konfessionen geschieht. So lange bei der Organisation des Volksschulwesens das konfessionelle Bekenntnis eine wesentliche Rolle spielt, so lange werden Kollisionen zwischen staatlichen und kirchlichen Interessen auf diesem Gebiete nicht ausbleiben. Es sollte darum ein Staat die Selbstentäusserung niemals so weit treiben, das Unterrichtswesen einseitig nach den Ansprüchen der Geistlichen zu organisieren und damit diese selbst zu Herren der Schule zu machen.

* * *

Während wir diese Zeilen schreiben, bringen die Zeitungen die Kunde von dem Tode Dr. Bosses. Die preussische Lehrerschaft steht trauernd an

dem Grabe des Ministers, der Jahrzehnte alte Hoffnungen endlich erfüllte und der Lehrerschaft ein treuer Freund war. Unter den preussischen Kultusministern ist neben Falk keiner auch nur annähernd so populär geworden als Bosse. Wenn Falk in schulpolitischer Beziehung weitaus mehr geleistet hat als Bosse, so liegt der Grund darin, dass Falk der Vertreter und Beauftragte einer liberalen Regierung war, während Bosses Wirksamkeit in eine der ungünstigsten Perioden der preussischen Schulgeschichte fiel. Sühne für den 18. März, den Tag der Rückziehung der Zedlitzschen Schulvorlage, war die Parole der reaktionären Mehrheit des Abgeordnetenhauses. Durch Ablehnung der dringendsten materiellen Forderungen wollte man die Wiedereinbringung einer Vorlage im Sinne der zurückgezogenen erzwingen. Das war die Situation, vor die der neue Minister im Frühjahr 1892 gestellt wurde.

Dr. Bosse brachte für sein neues Amt eine Reihe wertvoller Interessen und Erfahrungen mit. Seit lange hatte er sich mit den persönlichen Verhältnissen der Beamten eingehend beschäftigt und bei Bearbeitung der Arbeiterschutzgesetze soziale Erkenntnisse praktisch verwertet. Seiner strengen Auffassung der Beamtenpflichten stand die Überzeugung gegenüber, dass Hingabe und Treue im Berufe einer materiellen Stütze bedürfen. Da diese Voraussetzung bei keiner Beamtenkategorie weniger erfüllt war, als beim Lehrerstande, musste es dem Minister Gewissenssache sein, bald und gründlich Wandel zu schaffen. So trat er mit seiner Vorlage „zur Verbesserung des Volksschulwesens und des Diensteinkommens der Lehrer“ vor die entrüstete Landtagsmehrheit. Die Vorlage wurde mit der Begründung: „Ohne Schulgesetz kein Dotationsgesetz!“ „pure abgelehnt“. Diese Erfahrungen dürften es ganz besonders gewesen sein, die den selbst positiven und konservativen Minister zu einer weitgehenden Versöhnungspolitik den Konservativen und dem Centrum gegenüber führten. Es begann die Wiedereinsetzung katholischer Geistlicher in die Lokalschulinspektion, zuerst vereinzelt, dann in immer grösserer Zahl. Die Geistlichkeit hat aber für günstige Zeiten immer eine feine Witterung gehabt. Was dem katholischen Klerus recht war, erschien der evangelischen Orthodoxie billig. Ihren Wünschen kam der Minister nur zu bereitwillig entgegen. Was Wunder, dass die Ansprüche immer höher gespannt wurden! Immer weiter wich das Ministerium zurück, bis es endlich bei der Preisgabe der Kreisschulinspektion angekommen war.

In demselben Grade, in dem der Reaktion auf dem Verwaltungswege Zugeständnisse gemacht wurden, kühlte sich aber auch ihr Zorn ab, und Dr. Bosse vermochte ihr in langer schwerer Arbeit ein Besoldungsgesetz und am Ende seiner Ministerlaufbahn auch noch ein Reliktengesetz abzuringen. Nur wer die Einzelheiten aufmerksam verfolgt hat, vermag sich ein Bild von den Kämpfen und der Arbeit zu machen, die diese Gesetze verursacht haben. Von der rechtlichen Sicherstellung abgesehen, ist das preussische Besoldungsgesetz freilich erst dadurch eine wertvolle Massnahme geworden, dass ein Bosse und Kügler seine Ausführung vorbereiteten und persönlich in die Hand nahmen. Die positiven Vorschriften kommen nur den am schlechtesten besoldeten Lehrern zu gute, aber durch die Ausführungsbestimmungen wurde der Vorteil ein allgemeiner.

Was in Dr. Bosses Amtszeit im übrigen geschehen ist, wird z. T. mit

Unrecht auf sein persönliches Konto gesetzt. Der Leiter eines so grossen Ressorts, wie das preussische Kultusministerium es ist, muss, zumal wenn er körperlich leidend ist, vieles seinen Räten überlassen. In allen die materielle Lage der Lehrer, ihre rechtliche Stellung zu den Gemeinden u. s. w. betreffenden Angelegenheiten war Dr. Bosse durch Ministerialdirektor Dr. Kügler aufs beste beraten, und es wird vielleicht einmal durch spätere Veröffentlichungen klargestellt werden, wessen Verdienst die vorbildlichen organisatorischen Schöpfungen, wie die Ruhegehalt- und die Alterszulagekassen sind, die beide schulpolitisch von grösster Wichtigkeit sind, da sie die materiellen Hindernisse für die Beibehaltung der Gemeindeschulverfassung beseitigen, ob Dr. Bosses oder seines Abteilungschefs. In manchen andern Dingen, z. B. bei dem bekannten Züchtigungserlass, blieben allerdings Umsicht und Sachkenntnis der Beauftragten hinter dem guten Willen bedenklich zurück.

Dr. Bosse hat die preussische Volksschule in materieller Beziehung um ein gewaltiges Stück vorwärts gebracht. Er hat durch das Besoldungsgesetz und seine Ausführung den Boden für eine weitere gesunde Entwickelung geschaffen. Dagegen ist das Verhältnis der Schule zur Kirche heute faktisch wenig besser als vor Erlass des Schulaufsichtsgesetzes, und wie die Dinge liegen, wird ein späterer Minister nur unter ganz aussergewöhnlich glücklichen Verhältnissen eine Korrektur dieser Rückschritte bewirken können. Diese beiden Seiten der ministeriellen Thätigkeit Dr. Bosses hängen freilich eng zusammen. Ohne die Erfüllung reaktionärer Wünsche hätte der Minister seine Besoldungsverbesserungen auf keinen Fall durchführen können. Trotzdem wäre es sicherlich zu viel behauptet, er habe die Selbständigkeit und Freiheit der Schule ihren materiellen Interessen geopfert. Des Ministers positive kirchliche und konservative politische Gesinnung liessen ihn wohl die Gefahren der Verkirchlichung des Unterrichts unterschätzen oder ganz übersehen und machten ihn andererseits für die Wünsche von jener Seite ganz besonders empfänglich.

Dr. Bosse war ein Mann, der das, was er für recht und gut hielt, mit der vollen Energie eines kenntnisreichen und weitblickenden Mannes und der vollen persönlichen Teilnahme eines warmherzigen Idealisten vertrat. Er war durchdrungen von alledem, was man im besten Sinne soziales Gewissen und christliche Nächstenliebe nennt. Der Kastengeist der Beamtenhierarchie war ihm fremd. Wie er seine Volksschulzeit als die schönste Periode seiner Jugendentwickelung pries, so war ihm auch der Volksschullehrer mehr als der Unterbeamte des Kultusministeriums. Er hat die Fäden zwischen dem Ministerpalais und dem letzten Volksschulhause festgeknüpft. Er nahm den preussischen Volksschullehrern das Gefühl des Verlassen- und Vergessenseins, das sie nur zu oft und zu lange haben mussten, nicht zu gedenken der Zeiten, in denen statt des Schutzes von oberster Stelle schwere Beschuldigungen erfolgten. Dr. Bosse hat es verstanden, sich im Herzen aller Volksschullehrer des Staates ein dauerndes, dankbares Andenken zu sichern. Mit den Seinen standen in den letzten schweren Tagen seines Lebens die Zehntausende, denen er gleichfalls ein Vater war, im Geiste an seinem Schmerzenslager und trauern jetzt an seinem Sarge. Möge ihm die Erde leicht sein!

Mitteilungen.

Zur Frage des Handarbeitsunterrichts. II.*) Die eigenartige Stellung, die der Handarbeitsunterricht in der Volksschule des Hauptlehrers de Vries in der holländischen Fabrikstadt Enschede gefunden hat, ist der pädagogischen Welt Deutschlands bekannt geworden durch eine 1899 vom Evangelischen Diakonieverein (Prof. D. Dr. Zimmer) veranlasste Studienreise dahin, an der einige bekannte deutsche Schulmänner — Wigge (Rodenkirchen), Schreiber (Würzburg), Lehmensick (Jena) u. a. — teilnahmen. Ihren Berichten entnehmen wir das Folgende.

In der genannten Schule wird seit einigen Jahren der Versuch gemacht, den Grundsatz der Selbstthätigkeit im Unterricht, den ja auch wir hochhalten, in der Weise zu verwirklichen, dass (im Sinne Fröbels) die Handarbeit, soweit es angeht, als das herrschende Formalprinzip im Unterricht angesehen wird, und zwar in der Weise, dass „die Anschauungsobjekte für den Sprachunterricht, für den Realunterricht, für das Rechnen und Zeichnen auch die Arbeitsobjekte sind". „Während wir," führte Lehmensick auf der 9. thüringischen Herbartianerversammlung aus, „um den Schülern die Vorstellung einer Flussmündung klar zu machen, mit ihnen einen Ausflug machen, die Mündung an Ort und Stelle besprechen und dann in der Schule eine Zeichnung anfertigen, ist dort das Hauptziel des ganzen Ausflugs die Vorbereitung des Kindes auf die Nachbildung der Flussmündung in Thon. Ein solches Modell wird sofort nach dem Ausflug unter Leitung des Lehrers von den Schülern und zwar von allen Schülern gleichzeitig hergestellt. Jedes Kind hat dabei einen Klumpen Thon vor sich auf der über die ganze Bank wegreichenden schwarzen Tafel liegen und bearbeitet ihn in geschickter Weise. Ebenso würden wir uns zur Feststellung der Formen eines Eichenblatts mit dem Vorzeigen, Besprechen, Nachzeichnen eines Blatts begnügen; dort dagegen wird das Blatt ausserdem noch in Thon abgedrückt, und auf Grund dieses Modells wird eine besondere Nachbildung in Thon gemacht. Soll die Walze besprochen werden, so wird sich ein deutscher Lehrer damit begnügen, einen geeigneten Natur- oder Kunstkörper, etwa die Strassenwalze, zu besprechen, das Netz des Körpers und dann den Körper selbst in Pappe anfertigen zu lassen. Ist er mit der neueren physiologischen Psychologie bekannt, so wird er auch darauf Gewicht legen, dass die Kinder selbst mit dem Finger an den Kanten entlang fahren, die Flächen mit der flachen Hand überstreichen, damit die Empfindungen des Auges durch Muskelempfindungen verstärkt werden. Anders der Lehrer in Enschede: er lässt sogleich eine Walze aus Thon herstellen und bespricht erst, nachdem dies geschehen ist, die mathematischen Eigenschaften des Körpers. In kurzer Zeit ist unter Leitung des Lehrers durch Kneten, Rollen, Schneiden mit einem Blechmesser der Körper mit genauer Beobachtung der vorgeschriebenen Masse entstanden. In einer 2. Stunde wird er genau besprochen und event. auch die Art der Herstellung in einem kleinen Aufsatz schriftlich beschrieben. Sonach ist der Gang: Sehen, Nachdenken über die Art der Anfertigung, Nachbilden, Besprechen. Das Prinzip dabei ist: Lernen durch Arbeiten. Nicht das

*) I im Märzheft S. 172.

Auge und das Ohr sind die Hauptorgane bei der Auffassung des Körpers, sondern die Hand.“

Der Plan des grundlegenden „Anschauungsunterrichts“ ist folgender: 1. (unterste) Klasse: Kennenlernen der Hauptformen (Kugel, Cylinder, Prisma) durch Modellieren aus Thon, Arbeiten mit Legestäbchen und Thonkügelchen und Falten von buntem Papier; Anwendung auf die Umgebung. 2. Klasse: Formen von Durchschnitten der aus Thon gebildeten Hauptformen und von Gegenständen, die von den Hauptformen mehr oder weniger abweichen; Legen von geometrischen Figuren (mit Stäbchen und Thonkügelchen) und das Umformen derselben; Einleitung zum Entwerfen eines Grundrisses vom Klassenzimmer und dem Schulgebäude, Zerschneiden von buntem Papier zu allerlei Formen. 3. Klasse: Formen aus Thon von schwerer nachzubildenden Objekten; Formen von regelmässigen Körpern nach angegebenem Masse; Teilen derselben; Legen von Figuren und Grundrissen mit Stäbchen; Besprechung von Gegenständen und Bildern. 4. Klasse: Abdrücke von Blattformen in Thon und freies Bilden derselben; Formen von regelmässigen Körpern nach angegebenen Längen-, Flächen- und Inhaltsmassen; Fertigen von Schachteln nach angegebenem Mass aus Karton; Besprechung von Gegenständen und Bildern. 5. und 6. Klasse: Besprechung und Bilden von Schulgegenständen und Naturdingen; Schulwanderungen: Besuch einer Schmiede, einer Bäckerei, eines Ladens, eines Neubaues u. s. w.; Gestalten von Objekten aus dem geographischen und geschichtlichen Unterricht; Thon- und Papierarbeiten als Grundlage für die Bruchrechnung. 7. und 8. Klasse: Besuch von Werkstätten u. s. w.; Besprechung, auch nach Bildern; Gestalten von geographischen, geschichtlichen und physikalischen Objekten.

Ein Ausschnitt aus der Praxis der Schule in Enschede, den wir einem Bericht Schreibers in der Bayr. Lehrerztg. entnehmen, kann diesen Lehrplan illustrieren. „An einem Nachmittag machten die Kleinsten eine Kugel und gestalteten dieselbe zu einer Walze und diese zu einem Langwürfel um. In der 2. Klasse wurde mit Thonkügelchen und mit Legehölzchen ein Teil des Schulhauses schematisch aufgebaut. In der 3. Klasse ahmte man die Form eines Brettchens mittels des Thones genau nach. Die Schüler der 4. Klasse machten ein Kästchen aus Thon. Die nächsthöhere Klasse zeichnete geometrische Figuren nach gegebenen Massen auf Pappe und schnitt dieselben aus. In der 6. Klasse wurde aus Pappe ein Bücherhalter gefertigt. Die Kinder in der 7. Klasse malten Phantasiebilder, wozu sie das nähere Eingehen in eine Erzählung des Lehrbuchs angeregt hatte. Die oberste Klasse war mit Kartenzeichnen beschäftigt. Am nächsten Tage machten die Kleinen den Langwürfel aus Hölzchen und Kügelchen. Die Schüler der 2. Klasse beschäftigten sich ebenfalls mit dem Langwürfel; sie formten einen solchen aus Thon und achteten dabei besonders darauf, dass die Grundfläche regelmässig wurde. In der 3. Klasse wurde eine Tasse aus Thon gestaltet. Die 4. Klasse hatte an diesem Tage keinen Arbeitsunterricht. Die nächste Klasse entwarf einen Plan von der Schule. Die Schüler der 6. Klasse machten die ersten Übungen im perspektivischen Zeichnen. In der 7. Klasse zeichnete man grosse Buchstaben, welche später ausgeschnitten und als Aufschrift einer Karte verwendet wurden. Die Oberklässer setzten die Arbeit des vorhergehenden Tages fort.“

An die Arbeitsobjekte und zum teil auch an die Arbeit selbst schliessen

sich Sprachunterricht, Rechnen und Zeichnen an. So ist ausdrücklich vorgeschrieben für die 1. Klasse: Sprachübungen in Verbindung mit dem Falten und dem Formen von Thon; ebenso in Verbindung mit den technischen Übungen Einführung in den Zahlenkreis von 1 bis 20 und bezügliche Rechenaufgaben; Zeichnen der Falten in den Flattblättchen mit und ohne Lineal. Für die 2. Klasse: in Verbindung mit den technischen Übungen Einführung in den Zahlenkreis von 1 bis 100 und bezügliche Aufgaben; Zeichenübungen in Verbindung mit den Faltübungen. Für die 3. Klasse: mündliches und dann schriftliches Beantworten von Fragen über die technischen Übungen und Arbeiten im Schulgarten, auch nach Besprechung von Objekten und Bildern; Übungen im Zahlenkreis von 1 bis 200 in Verbindung mit den technischen Übungen; geradliniges (auch farbiges) Zeichnen in Verbindung mit den technischen Übungen. Für die 4. Stufe: Zusammenstellen von Aufgaben im Anschluss an die technischen Übungen und die Gartenarbeit und an das Besprechen von Bildern und Objekten; mündlicher und schriftlicher Bericht über den Verlauf der technischen Übungen und der Gartenarbeiten. Letztere liefern auch in den drei folgenden Klassen den Stoff für den Aufsatzunterricht. Die Grammatik wird an diesen angelehnt. Das geradlinige, perspektivische und Freihandzeichnen steht ebenfalls in sehr enger Verbindung mit den technischen Übungen.

Es machte auf die Besucher einen günstigen Eindruck, heisst es in einem Bericht, dass man nicht durch besondere Schauleistungen für die neuen Ideen einzunehmen suchte, sondern dass sich die Schule im Werktagsgewand der gewöhnlichen Arbeit zeigte. So gewann man einen Einblick in die Art und Weise des Unterrichts. Die 2. Klasse beispielsweise formte einen Kübel. Die mit den Kindern gewonnenen Sätze wurden an die Tafel geschrieben. Mit den Dauben und Reifen wurde addiert und subtrahiert. Die 3. Klasse hatte einen Spaziergang nach dem Park gemacht und bildete eine Brücke des Parks mit Holzstäbchen und Thonkügelchen nach. Einige Sätze über den Spaziergang standen an der Tafel, sie dienten auch dem Schreibunterricht. Die 5. Klasse machte eine Dose in verkleinertem Massstab. Sie erhielt über diese ein Diktat. Der verkleinerte Massstab diente zur Einführung in die Bruchrechnung. In der 7. Klasse formten je 6 Kinder einen Polder; es wurde in der Geographiestunde die Trockenlegung des Haarlemer Meeres behandelt.

Auf den oberen Stufen liefern auch Geographie, Naturkunde und Geschichte Objekte für den Arbeitsunterricht. In der Geschichte, die vorwiegend Kulturgeschichte der Heimat ist, werden z. B. dargestellt: alte Gebäude, Türme, Waffen u. dgl. Über den ersten Leseunterricht wird berichtet: Das Lesen wird gelehrt an einer Normalwörtertafel, die Bild und Schrift enthält. Jedes Kind hat eine solche Tafel in der Hand. Auf ihr sind 16 Bilder von Gegenständen mit den Unterschriftsworten. Jedes Kind hat nun ein in ebensoviel Abteilungen zerlegtes Kästchen. In jeder Abteilung liegen die einzelnen Buchstaben für ein Wort. Die erste Arbeit der Kleinen besteht darin, dass sie, ähnlich wie der Setzer, die einzelnen Druckbuchstaben zu Worten zusammensetzen. Ein Fenster ist das erste Bild, und „raam“ steht darunter als Normalwort. Aus der ersten Abteilung des Buchstabenkästchens nimmt das Kind das m, das aa und das r und legt auf das r der Unterschrift sein bewegliches r, auf das aa sein bewegliches aa, auf das m sein bewegliches m, und so setzt es die Worte zusammen.

Wie aus Vorstehendem ersichtlich ist, geht de Vries nicht, wie die Vertreter der Leipziger Methode, darauf aus, die technische Anlage des Kindes zu entwickeln und zu bilden; er stellt vielmehr die Thätigkeit der Hand unmittelbar in den Dienst der Bildung des Geistes. Dass seine Methode ganz in den Ideen Fröbels wurzelt, und dass er auch betreffs der Praxis Vorgänger in Georgens, Beust, Barth u. a. besitzt, ist dem Kenner der Geschichte des Arbeitsunterrichts nicht unbekannt. Es gebührt ihm jedoch unter allen Umständen das Verdienst, die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt wieder auf die auch durch die neuere physiologische Psychologie nachgewiesene enge Beziehung hingelenkt zu haben, die zwischen der manuellen Thätigkeit und der Geistesbildung besteht. Ob seine Praxis einwandsfrei ist, ob ferner bei der ausgedehnten Betreibung von Arbeitsübungen die notwendigen Unterrichtsziele thatsächlich auch erreicht werden, ist freilich eine andere Frage.

Toynbee-Hall in Deutschland. I. Eine Gründung, die der an anderer Stelle dieses Heftes der D. Sch. (S. 487 ff.) geschilderten Toynbee-Hall-Bewegung in London ihr Dasein verdankt, ist die der „Volksheim-Gesellschaft“ in Hamburg, die dort im Juni d. J. durch eine Vereinigung sozial denkender Männer, an deren Spitze der durch seine Wohlfahrtseinrichtungen bekannte Grossindustrielle Senator Dr. Traun steht, ins Leben gerufen wurde. Die Gesellschaft, die bereits über ein genügendes Kapital, sowie die erforderlichen Räume verfügt, bezweckt, wie ihr Name besagt, die Begründung eines Volksheims, das in erster Linie seinen Mitarbeitern direkte Gelegenheit geben soll, den Arbeiter, seine Anschauungen und Bedürfnisse kennenzulernen. Gleichzeitig soll dieser persönliche Verkehr dem Arbeiter Einblick in das Denken und Empfinden der gebildeten Klassen verschaffen. So soll das Heim durch diese persönliche Berührung eine Stärkung der gegenseitigen Achtung und eine Förderung des wechselseitigen Vertrauens der jetzt einander schroff gegenüberstehenden Volksschichten herbeiführen helfen. Man bezweckt: 1. die Einrichtung einer Auskunftsstelle zur Erteilung von Ratschlägen an Rechtsunkundige und Hilfsbedürftige, 2. die Errichtung eines Lesezimmers, 3. Einrichtung von Vortrags- und Diskussionsabenden, 4. Veranstaltung von Spiel- und Unterhaltungsabenden. Schliesslich gedenkt die Gesellschaft auch die Fürsorge für Lehrlinge durch Bildung von Lehrlingsvereinen u. s. w. in ihr Programm aufzunehmen.

II. Der Berliner Sozialwissenschaftliche Studentenverein begründete eine Untergruppe für Volksbildung. In der Eröffnungsversammlung wurden als deren Ziele dargelegt: man müsse die Studentenschaft zum Volksunterricht heranziehen, damit sie mitarbeite an der sozialen Reform, die mit der Beseitigung der Bildungsgegensätze anfangen müsse. Im Anschluss an die Volkshochschulkurse müssten die Studenten im kleinen Kreise Unterricht in verschiednen Fächern erteilen. Es unterliege keinem Zweifel, dass die Studenten ihr Verständnis für soziale Fragen durch die Berührung mit der Arbeiterschaft sehr vertiefen würden. Zur theoretischen Vorarbeit sei die Untergruppe für Volksbildung ins Leben gerufen, zu der alle Studierenden eingeladen seien, durch Mitarbeit dem Werke beizustehen.

III. Über einen praktischen Versuch dieser Art berichteten Berliner Zeitungen Folgendes: Einen beachtenswerten Versuch mit volkstümlichem Hoch-

schulunterricht haben Studierende der Technischen Hochschule zu Berlin-Charlottenburg durchgeführt. Die Polytechniker arbeiten seit Beginn ihrer Studienzeit und während der Ferien vielfach in Werkstätten, auf Hochbauten, bei Brücken- und Eisenbahnbauten. Dabei haben sie Gelegenheit, viel mit Arbeitern zu verkehren. In diesem Verkehr gewannen einige Studierende den Eindruck, dass es vielen Arbeitern erwünscht und für ihr besseres Fortkommen förderlich sei, wenn sie Gelegenheit hätten, ihre Kenntnisse namentlich im Rechnen und in einzelnen Teilen der Technologie zu erweitern. Wohl erhalten die jüngeren Arbeiter durch die Fortbildungsschulen Gelegenheit, etwas zu lernen. Diese Gelegenheit aber fehlt den älteren Arbeitern. Aber gerade bei diesen wird das Bedürfnis nach etwas mehr Wissen während der Arbeit rege. Diesem Verlangen zu genügen, richtete die „Abteilung für Sozialwissenschaft der Wildenschaft der Technischen Hochschule zu Berlin“ „freie Fortbildungskurse für Arbeiter“ ein. Der Magistrat in Charlottenburg unterstützte sie dadurch, dass er in einer im Arbeiterviertel gelegenen Gemeindeschule Unterrichtsräume hergab. Unterrichtet wird von Studierenden. Für jeden Übungskursus stellen sich mehrere Studierende zur Verfügung, die den Fachlehrer unterstützen. Jeder Kursus umfasst 15 Stunden. Die Hörer wählen einen Ausschuss, der den Auftrag hat, Wünsche und Ausstellungen der Hörer zur Kenntnis der Kursleiter zu bringen und mit ihnen über die notwendigen Änderungen zu beraten. Die erste Reihe der Kurse umfasste Rechnen, Algebra, Technologie; in einem vierten Kursus wurden Schillers Leben und seine Werke besprochen. An den Kursen nahmen insgesamt 54 Arbeiter teil; die meisten beteiligten sich an zwei Kursen, mehrere an allen. Durchschnittlich hatten die einzelnen Kurse je 30 Hörer. —

Wir schliessen hieran die Worte, mit denen die Hamburger Monatsschrift „Der Lotse“ das unter I mitgeteilte Unternehmen begrüsste: „Ein neuer sozialer Geist bricht sich werbend und siegreich trotz aller Widerstände auch in Hamburg Bahn. Dafür ist dieses Unternehmen, das einer nahen Verwirklichung entgegengeht, ein weiteres untrügerisches Zeichen. Nur wenige Jahre zurück, und der Plan, eine Toynbee-Hall, wenn auch den heimischen Verhältnissen angepasst, inmitten der Hamburger Arbeiterviertel aufzubauen, wäre eitles Beginnen gewesen. In diesem Unternehmen, in der begeisterten schöpferischen Mitarbeit junger Akademiker, die unter den besten sozialen Verhältnissen aufgewachsen sind und leben, zeigt sich vor allem, dass die jüngere Generation ein neues Ideal von der Universität in die Heimat bringt: Hingebende Opferfreudigkeit, um unser sozial zerrissenes Volk einer sozialen Einheit näher zu führen. Mehr und mehr sieht sich der öde Chauvinismus, das unfruchtbare Rassenprotzentum von unsern Universitäten verdrängt. Nicht lange, und wie vor den ruhmreichen Kriegen der Bismarckschen Zeit wird wieder das Sehnen nach einer Einheit die deutsche studierende Jugend erfüllen: zu der politischen die soziale.“

Kunst und Schule.

Materialien: „Die Kunst und das Volk“. Von Ludw. Fleischner in Budweis (Budweis, Kaufmänn. Verein, 1901. Pr. 80 Pf.): eine ganz

arbeiten; nur aus der Vergangenheit heraus kann man die Gegenwart kennen lernen. Den Kindern soll das Beste geboten werden. Was ist nun aber das Beste und Wertvollste der Gegegenwart? Darüber schwanken die Meinungen, und mit Schwankendem kann man den Kindesgeist nicht nähren. Der Niederschlag der geschichtlichen Kunstentwickelung in unserm Volke muss den Formenschatz für den Zeichenunterricht abgeben. Der historischen Reihenfolge nach kommen dabei die Perioden des romanischen, gotischen und Renaissancestils zur Geltung. Der Gang durch diese Stilperioden ist verhältnismässig leicht, weil die Formen anschaubar sind. Jede Stilperiode enthält einen für den Unterrichtszweck ausreichenden Formenschatz. Auch betreffs der Schwierigkeit der Darstellung bieten die Perioden schon an sich einen aufsteigenden Gang dar. — Der Zeichenunterricht muss in erster Linie Anschauungsunterricht sein. Mit Verständnis sehen ist das Wichtigste; ihm folgt das Darstellen. Das Anschauen hat auf Schulwanderungen oder an Modellen und Abbildungen zu geschehen. Hierbei wird das Interesse geweckt. Es überträgt sich auf das Zeichnen selbst. Während der Anschauungskursus allgemein ist, kann bei der Darstellung nach dem Masse der technischen Fertigkeit individualisiert werden. Es ist eine Barbarei, beim Zeichnen alle Schüler in eine Mühle stampfen zu wollen. — Der historisch-genetische Zeichenunterricht beginnt im 5. Schuljahre. Im 1. bis 4. Jahre wird das malende Zeichnen geübt und zwar Lebensformen im Anschluss an den Gesinnungs- und heimatkundlichen Unterricht. —

Je mehr Freunde die Ideen der Hamburger finden, desto bemerklicher machen sich auch die Gegner. Dass diese vorzugsweise in Hamburg selbst zu suchen sind oder doch von dorther inspiriert werden, kann den Kenner menschlicher Verhältnisse nicht überraschen. Charakteristisch ist aber, dass sie weder die Forderung einer Erziehung zum Kunstgenuss prinzipiell bekämpfen, noch sich gegen die einzelnen Vorschläge zur Realisierung dieser Idee wenden; vielmehr gilt ihre Polemik fast ausschliesslich Nebensachen, Überschwänglichkeiten, die diesem oder jenem Neuerer „in der Hitze des Gefechts“ entschlüpft sind. So wendet sich J. Spiering in der „Pädag. Reform“ (Nr. 26) gegen G. Höller, der in einem Vortrage ausgeführt hatte, dass nur die Kunst der Menge den edelsten Genuss gewähren könne, und dieser allein sei „Lebenszweck“. Der Genuss, führt Spiering dem gegenüber aus, sei wohl zu schätzen als die Würze des Lebens, welche die Schaffenskraft belebe und erhöhe, nicht aber als der Güter höchstes; viel höher als er stehe die auf Selbsterhaltung und Erhaltung der Gesamtheit gerichtete Gesamtbethätigung der menschlichen Lebenskräfte; der hierauf gerichteten erzieherischen Thätigkeit gebühre darum auch die erste Stelle. — Gegen denselben Vortrag und zwar gegen die These des Redners, in der dieser die künstlerische Bildung der intellektuellen und moralischen Bildung gleichgestellt hatte, wendet sich Fr. Schütze in der Hamburgischen Schulztg. (Nr. 25), indem er betont, dass es in erster Linie gelte „die Köpfe klar und die Rücken steif zu machen“; nur zur Unterstützung dürfe die Kunst herangezogen werden. — Schulrat Dr. Frohnmeyer endlich*)

*) Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluss auf die Erziehung? Vortrag, gehalten auf dem 12. Evangelischen Schulkongress in Berlin von Schulrat Dr. Frohnmeyer (16 S. Berlin, Zillesen).

richtet sein Geschütz sogar gegen eine These des bekannten Otto Ernst aus dem Jahre 1888, in der dieser allerdings klipp und klar verlangte: „Der Religionsunterricht ist aus der Volksschule zu beseitigen und der Litteraturunterricht auf allen Stufen als Hauptunterrichtsgegenstand zu betrachten.“ Otto Ernst ging damals von der Annahme aus, die Religion habe allen Boden im Volksbewusstsein verloren, und forderte darum, ähnlich wie lange vor ihm David Strauss, dass als Hort des Idealismus, der unserm Volke nicht geraubt werden dürfe, an die leere Stelle, die früher jene einnahm, die Kunst treten solle. Otto Ernst, der jedenfalls die Zeichen der Zeit auch zu deuten weiss, wird heute, denke ich, das Irrtümliche seiner Voraussetzung eingesehen haben und darum wohl kaum mehr auf seine These sich versteifen. Auch unter den übrigen Hamburger Förderern der Bewegung werden nicht viele sein, die sie heute noch in ihrer ursprünglichen Schroffheit aufnehmen würden. Noch weniger Boden möchte sie in der grossen deutschen Lehrerschaft finden. Sie heute lang und breit in einem Vortrage behandeln, kann darum meiner Auffassung nach keinen andern Zweck haben, als eine Bewegung, der man nicht wohlwill, gegen die man aber auch prinzipiell nichts einwenden kann, um jeden Preis zu kompromittieren. Ich bedauere diese Kampfesweise. — Sachlich bin ich natürlich mit allen drei Herren einverstanden, und die Mehrheit der deutschen Lehrer zweifelsohne auch. Dennoch ärgern mich die Nörgeleien; denn sie sind zu durchsichtig, um nicht das hämische Lächeln der Genugthuung darüber durchscheinen zu lassen, dass es gelungen ist, in den schäumenden Becher der Begeisterung den bekannten Tropfen Essig zu giessen. Ohne Enthusiasmus ist nun aber einmal eine reformatorische Bewegung nicht zu denken. Überlassen wir die Abkühlung der alles ausgleichenden Zeit; freundnachbarlicher Beihilfe dazu bedarf es nicht. Wir werden — davon dürfen die Herren überzeugt sein — das Programm der Hamburger nicht unbesehen, nicht ohne scharfe Kritik annehmen; die Freude an der von ihnen angeregten Bewegung aber lassen wir uns durch solche an Nebensachen sich anhängende Nörgeleien nicht rauben. R.

Personalien.

Am 31. Juli starb nach hartem Todeskampfe der frühere preussische Kultusminister D. Dr. Robert Bosse. In ihm schied ein Mann von vielseitiger, reicher Beanlagung, eine ungewöhnliche Arbeitskraft, die in zäher Ausdauer den mannigfachen, schwierigen Aufgaben gerecht wurde, die dem Entschlafenen in seiner langen Beamtenlaufbahn entgegentraten und ihm doch noch Raum liessen zu wissenschaftlichen Studien und litterarischer Bethätigung. Bosse war nicht von dem Stoffe, aus dem das Schicksal einen Falk oder auch einen Puttkamer formte. Er war eine weiche, nachgiebige Natur, schlicht bürgerlich in seinen Lebensgewohnheiten und Lebensanschauungen, streng kirchlich gesinnt, aber duldsam und die werkthätige Liebe als lauterste Bezeugung christlicher Gesinnung schätzend, im Umgange von bestrickender Freundlichkeit, die zu echt war, um als Herablassung empfunden zu werden. Vor allem zeichnete den Entschlafenen das aufrichtige Wohlwollen aus, das er allen ent-

gegentrug, deren Wohl und Wehe von ihm abhing. Diesem Wohlwollen entstammte die neue Besoldungsordnung der Volksschullehrer, die er erst nach hartem Kampfe durchsetzen konnte; ihr entstammte das Reliktengesetz, ihr die Teilnahme und Förderung, die er dem Deutschen Lehrerheim in Schreiberhau widmete. Preussens Volksschullehrern wird der Name Bosse unvergesslich bleiben. Ganz besonderen Dank schuldet dem Entschlafenen noch der Herausgeber der „Deutschen Schule“ für die Liebenswürdigkeit, mit der er im vorigen Jahre der Bitte, die „Stimmen zum Schulprogramm des 20. Jahrhunderts“ zu eröffnen, ohne Zögern nachkam. Es war das erste Mal, dass ein preussischer Kultusminister seine Feder einem von einem Volksschullehrer für Volksschullehrer herausgegebenen Blatte widmete. — Robert Bosse, geboren am 12. Juli 1832 in Quedlinburg, studierte die Rechte, trat 1868 in den staatlichen Verwaltungsdienst ein, wurde 1876 vortragender Rat im Kultusministerium, dann 1882 Direktor und 1889 Unterstaatssekretär im Reichsamte des Inneren. Als solcher hatte er den Hauptanteil an der Ausarbeitung und Durchsetzung der Arbeiterversicherungsgesetze. 1891 wurde er zum Staatssekretär des Reichsjustizamts ernannt, als der er auch den Vorsitz in der Kommission für die Ausarbeitung des Bürgerlichen Gesetzbuchs führte. Im März 1892 übernahm er das Kultusministerium; im September 1899 trat er, im wesentlichen aus persönlichen Gründen, in den Ruhestand. Über seine Thätigkeit als Minister wird an anderer Stelle dieses Heftes berichtet.

Am 9. Juli starb in Zürich die Jugendschriftstellerin Johanna Spyri. Geboren 1829 in Hirzel bei Zürich als Tochter eines Arztes, lebte sie, mit einem Rechtsanwalt, späteren Stadtschreiber, verheiratet, seit 1852 in Zürich. Erst im Alter von 42 Jahren trat sie mit der Erzählung „Ein Blatt auf Vronis Grab“ in die Litteratur ein. Ihre zahlreichen gemütvollen Erzählungen, die trotz ihres Schweizerkolorits in ganz Deutschland verbreitet sind, haben den Vorzug, dass sie von Erwachsenen mit gleichem Genusse gelesen werden wie von den jugendlichen Lesern, für die sie bestimmt sind. „Mit Johanna Spyri — schreibt der ‚Kunstwart‘ — ist unsere beste Jugenddichterin dahingegangen. Sie war in manchem ‚altmodisch‘, in anderm vielleicht auch wirklich ein wenig altmodisch, das Wort ohne Anführungszeichen gebraucht; aber sie war eine Dichterin, und keine Streitfrage weder der Mode noch der Moderne sollte uns hindern, das mit Dank und Freude anzuerkennen.“

Zu Minfeld i. d. Pfalz starb im Alter von 82 Jahren Pfarrer Bähring, ein warmer und beredter Vertreter der Bestrebungen Friedrich Fröbels.

Am 28. Juli starb in Magdeburg nach langem, schwerem Leiden Gustav Helmcke, stellvertretender Vorsitzender des preussischen Landeslehrervereins und Redakteur der Neuen pädagogischen Zeitung, im 57. Lebensjahre. Seiner rastlosen, energischen Arbeit für die Hebung des Lehrerstandes wird auch der dankbar Anerkennung zollen, der mit der Art, wie der Verstorbene in den letzten Jahren neueren Strömungen auf pädagogischem Gebiete und ihren Vertretern entgegentrat, sich nicht befreunden konnte.

Zwei bekannte pädagogische Schriftsteller, Th. Krausbauer (Odo Twiehausen), Oberlehrer an der Landwirtschaftsschule in Weilburg, und Walsemann, Lehrer in Hamburg, erwarben kürzlich, der erstere in Marburg, der letztere in Zürich, die philosophische Doktorwürde.

Von der Königl. Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften in Erfurt,

die im Vorjahr eine Preisaufgabe über „Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend nach vollendeter Volksschulpflicht“ ausgeschrieben hatte, ist der erste Preis dem Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München zugesprochen worden. Dr. K. ist ursprünglich seminarisch gebildet.

W. Meyer-Markau in Duisburg, der verdiente Hauptkassenführer der Rheinischen Pestalozzi-Stiftung, legte sein Amt nieder und trat gleichzeitig aus dem Vorstande des Rheinischen Provinzial-Lehrervereins.

Litteratur.

Pädagogik.

(Schluss.)

Neue Bildungsideale. Von Hermann Becker. (Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von Meyer-Markau.) Bonn, F. Soennecken. Pr. 60 Pf.

„Eine anständige Versorgung für Eltern und Kinder, möglichstes Auskosten aller sog. Lebensgenüsse, getragen von rücksichtsloser Ich- und Herrschsucht, und das alles nur ein wenig übertüncht von sog. Nationalgefühl, das im Grunde nur Chauvinismus ist — das sind die Ideale der meisten Eltern unserer Zeit!“ Und die Lehrer? Sind sie nicht „gerade jetzt nur die vollziehenden Beamten der Staatserziehung, welche für jeden Stand, für jede Bevölkerungsklasse, ja selbst für jede Dorfschule die Erziehungsideale, die Unterrichtspraxis bis ins einzelnste für jedes Menschenkind, fein säuberlich in Wochenportionen verteilt, vorschreibt und befiehlt, dass die Weisheit nur in dieser Form der zukünftigen Generation verzapft werde?“ Und wie steht's mit den indirekten Erziehern der Gegenwart? „Wer hat ein grösseres Lesepublikum: Wilhelm Raabe, Wilhelm Jensen, Paul Heyse, oder Emile Zola, Nataly v. Eschstruth, Ossip Schubin? Wessen Dramen werden häufiger aufgeführt, diejenigen eines Goethe, Schiller, Lessing, Richard Voss, oder die eines Hauptmann und Sudermann, neben einer Unzahl von französischen Ehebruchdramen? Haben die musikalischen Offenbarungen eines Haydn, Händel, Beethoven, Brahms mehr Zuhörer, als die eines Richard Strauss, Humperdink, Mascagni? Bleibt man gegenwärtig, d. h. das sog. grössere Publikum, länger vor einem Rubens, Raffael, Kaulbach stehen, oder vor einem Menzel, Liebermann und Böcklin? Und haben die Statuen der alten Götter und Helden mehr Bewunderer, als die „tanzende Najade“, der „sterbende Fechter“, die Reliefbüste eines Bismarck, Röntgen, Siemens und anderer Zeitgenossen?“ Solche „Offenbarungen des groben und ideallosen Nützlichkeitsprinzips“ finden die meiste Teilnahme. Es ist ein Jammer! — Und wie ist es so geworden? Luther, der „Stifter des Protestantismus“, hat „in seiner glühenden Freiheitsliebe, in seinem Kampfe gegen geistige Verknöcherung und geistige Bevormundung“ das Erziehungsideal mit folgenden Worten für alle Zeiten, also auch für unsere, festgelegt: Das Individium soll als solches zur Entwickelung des ihm von Gott mitgegebenen Gottheitsbildes erzogen und gebildet werden (NB! Rez. wäre dem Verf. dankbar, wenn er ihm mitteilen wollte, wo dieses „Lutherwort“ zu finden ist). Dann hat der Philanthropinismus als letztes Ziel der Erziehung die „Humanität“ hingestellt. „Der Erziehungsmethode der Philanthropen verdankte das Geschlecht der Jahre 1805—1812 seine Bildung, und diesem Geschlechte wiederum verdankte Preussen und Deutschland seine tiefste Erniedrigung.“ Dennoch gab es unter den Philanthropen Männer, „von glühender Vaterlandsliebe erfüllt“, aber sie waren „in erster Reihe Kosmopoliten“. Fichtes Nationalerziehung war bald wieder vergessen, denn infolge der Wirksamkeit der „Klassiker Weimars“ wurde das „Studium der Alten zum Erziehungsideale erklärt“, erblickte man das Ziel der Bildung in „klarer hellenischer Schönheit, in ciceronianischer Beredsamkeit, in der Belebung der altgermanischen und nordischen Götterwelt“. Dann kam die „Schule der Psychologen“: Schleiermacher, Herbart, Beneke, Diesterweg, Kellner. —

Und welches sind nun die neuen Bildungsideale? „Liebe zu Gott und den Menschen, das muss das Charakteristikum der neuen Bildungsideale sein!“ Damit ist das „Utilitätsprinzip“ verworfen, „das schon seit Jahrtausenden keinen andern Gewährsmann hat, als den alten Seneca mit seinem Grundsatze: Non scholae sed vitae discimus“. — Im folgenden bricht dann der Verf. für M. v. Egidy und die „Gesellschaft für ethische Kultur“ eine mannhafte Lanze.

Wir danken dem Verf. für die reiche Anregung und Belehrung, die er uns besonders auf Grund seiner gründlichen und originellen Geschichtsauffassung und seiner Geschicklichkeit, die klarsten Begriffe unauflöslich zu verwirren, gegeben hat, und bekennen, dass wir lange nicht ein wissenschaftliches Werk mit so grosser Belustigung gelesen haben wie das seine.

Die nationale Volksschule, eine Notwendigkeit für Gegenwart und Zukunft. Von Wilhelm Heumann, Rektor in Luckenwalde. 129 S. Halle a. S., H. Schroedel. 1900.

Ein vortreffliches Buch, dem die weiteste Verbreitung und die fleissigste Benutzung zu wünschen ist. Die Wichtigkeit der Aufgabe, die sich der Verf. gestellt, und die Tüchtigkeit, mit der er sich ihrer Lösung entledigt, veranlassen uns, etwas ausführlicher auf das Buch einzugehen. Der Verf. fordert eine nationale Schule, d. h. „eine Schule, in der der nationale Zweck der herrschende und allumfassende ist.“ Er prüft die „leitenden Gedanken in der deutschen Volksschule der Gegenwart“, nämlich das christliche, das Humanitäts-, das Nützlichkeits-, das Bildungs- und das Kulturprinzip, darauf hin, ob eines davon geeignet erscheint, als oberstes, allbeherrschendes Prinzip zu gelten, verneint diese Frage für jedes von ihnen und erweist dann, dass nur das nationale Prinzip, dem er später noch das christlich-religiöse als gleichwertig und wesensverwandt an die Seite stellt, tauglich erscheint, jene Rolle zu übernehmen: Jene Leitgedanken haben sich alle „dem nationalen Gedanken unterzuordnen und sich als Teilaufgaben dem nationalen Zweck einzugliedern.“ Hier liegt entschieden eine theoretische Einseitigkeit des Verf. vor. Ganz besonders muss auf die Unmöglichkeit, das nationale dem Humanitätsprinzip überzuordnen, hingewiesen werden. Logisch und sachlich ist „Mensch“ im Verhältnis zu „Deutscher“ der höhere Begriff, und so lässt sich wohl das Bestreben, gute Deutsche zu erziehen, demjenigen der allgemeinen Menschenbildung unterordnen, nicht aber dieses jenem. Hat denn sodann der Verf. ganz übersehen, dass doch „deutschsein“ in gewissem Sinne auch „einseitig beschränkt und fehlerhaft sein“ heissen kann, und dass diese Lücken des Deutschideals durch das rein menschliche Ideal ergänzt werden müssen? Es scheint wirklich so, denn sonst hätte er in dem Abschnitte „Welche Anlagen kennzeichnen das deutsche Volk?“ etwas länger bei den Fehlern und Mängeln desselben verweilt. Rez. schwärmt durchaus nicht für das Weltbürgertum und hängt mit ganzer Seele an seinem Volk und Vaterlande; eben darum aber möchte er auch auf Beseitigung gewisser unverkennbarer deutscher Erb- und Charakterfehler hingearbeitet sehen; es seien hier als solche nur drei grosse genannt: die Abneigung und Gleichgiltigkeit des Deutschen gegen das politische, öffentliche Leben (was sich u. a. oft in so beschämend geringer Beteiligung an den Wahlen zeigt), die tadelnswerte Geringschätzung der Form im Vergleiche zum Inhalt (vgl. Kleidung, Haltung, Höflichkeitsformen, Redegewandtheit bei uns und bei unsern westlichen Nachbarn), und — was damit zusammenhängt — die ungerechte Zurücksetzung der bildenden Künste vor der rein empfindenden Kunst, der Musik. Solche Mängel des deutschen Charakters merkt man aber erst, wenn man diesen an das allgemeine Menschenideal hält; von hier aus ist das Deutschideal immer wieder zu korrigieren. Und darum wird allgemeine Menschenbildung doch wohl immer noch das höhere, allumfassende Ziel sein und bleiben, trotz allem, was Verf. dagegen sagt.

Der Verf. geht nun die einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule durch und zeigt an Beispielen und Plänen, wie der nationale Gedanke im Unterrichte lebendig zu machen sei. Als besonders wertvoll heben wir hervor S. 55 den „Versuch in groben Umrissen an Beispielen die Verknüpfung des Religiösen mit dem Nationalen zu zeigen“. Hier nennt er z. B. Joseph „Reichskanzler von Ägypten“, vergleicht das Verhältnis zwischen Ägyptern und Juden mit den Deutschen und Polen, zieht Parallelen zwischen Moses und Bismarck, dem Jordan und dem Rhein, dem Stamme Juda in Israel und dem Stamme Preussen in Deutschland, der Messias- und

der deutschen Kaiseridee u. s. w. Im Sprachunterricht wandelt er auf Hildebrandschen Bahnen, indem er die Kinder in das Leben der Sprache einzuführen sucht. Bei der Betrachtung des Lesebuchinhalts vermissen wir das entschiedene Eintreten für den künstlerisch-nationalen Gesichtspunkt. Im Rechnen fordert er „Wirklichkeitsaufgaben“ und giebt eine beträchtliche Sammlung von solchen (S. 91—100). Betreffs des Gesangsunterrichts muss Rez. seiner Bemerkung entgegentreten, die Harmonie spiele im Volksgesange nur eine Nebenrolle, daher sei die zweite Stimme erst auf der Oberstufe hinzuzunehmen. Weit gefehlt: den germanischen Völkern ist das zweistimmige, den romanischen das einstimmige Singen eigentümlich; der grösste Gegner der Harmonie ist ein Franzose: Rousseau. Im mehrstimmigen Gesange spricht sich das deutsche Persönlichkeitsbewusstsein aus: auch der Mitsinger will etwas für sich sein (vgl. hierzu Vischers Ästhetik III, S. 899).

Der beschränkte Raum hindert uns, weitere Bemerkungen zu machen; zahlreich sind die Stellen, wo sich Rez. ein Bravo! an den Rand geschrieben hat. Er bittet den Verf., auch wo er im vorigen Ausstellungen gemacht hat, dies als Zeichen der Wertschätzung seines Buches aufzufassen und als Handreichung eines Mitarbeiters an demselben Werke: der Nationalisierung der Schule ad majorem patriae gloriam.

Über den Reiz des Unterrichtens. Eine pädagogisch-psychologische Analyse von Dr. phil. Franz Schmidt. Berlin, Verlhg von Reuther u. Reichard. 1900. Pr. 80 Pf.

Die Wurzeln blosszulegen, aus denen die „meistens mit mehr Wärme als Klarheit gepriesene“ Berufsfreude des Pädagogen entsprosst, ist ein verdienstliches und dankbares Unternehmen. Zwar der Reiz des Unterrichtens — hierin müssen wir dem Verf. entgegentreten — ist nicht die einzige, ja für viele nicht einmal die wichtigste dieser Wurzeln; die Berufsfreude des Pädagogen quillt ebenso sehr aus der Vorstellung von der idealen Bedeutung des Erzieherberufs, aus der Anerkennung, die er und sein Wirken bei den Arbeitsfähigen findet, aus der geistigen Mitarbeit an der theoretischen Erörterung pädagogischer Fragen, und noch aus manchem andern. Aber auch ganz abgesehen von dem Verhältnis, in welchem der Reiz des Unterrichtens zur Berufsfreudigkeit des Lehrers steht, hat die Analyse jener Erscheinung, die keinem echten Lehrer fremd sein kann, selber ihren Reiz und ihr allgemeines Interesse. Der Verf. entledigt sich seiner Aufgabe auf sehr geschickte Weise an der Hand folgender Disposition: 1. der Reiz der Mitteilung im Unterricht, 2. der Reiz der methodischen Führung des Unterrichts, 3. der Reiz des erziehenden Unterrichts, 4. der besondere Reiz des Klassenunterrichts. Um dem Leser einen Begriff von dem Gedankenreichtum des Schriftchens und von der geistvollen Art, mit welcher der Verf. seine Ideen entwickelt und formuliert, zu geben, wollen wir die wichtigsten Sätze des 1. Abschnittes hier aphoristisch aneinanderreihen. „Alles innere Geschehen drängt gleichzeitig nach aussen. Es ist derselbe Reiz, der Kinder wie Philosophen treibt, sich mitzuteilen. Jede thatsächliche Mitteilung ist von einem lustvollen Lösungsgefühl begleitet: alles Mitteilen beglückt. Die Unterrichtsstoffe freilich entbehren des unmittelbaren Impulses zur Mitteilung. Sie bilden eben die Elemente des Wissens, über die der Lehrer selbst längst hinaus ist, und fehlt auch vielleicht anfangs das Interesse nicht ganz, so wird doch, immer von neuem gegerbt, jeder Stoff schliesslich zu Leder. Ein schmerzlicher Kompromiss zwischen Berufspflicht und persönlichem Streben begleitet viele Lehrer durchs Leben, und für manchen wird der Beruf das Grab seiner Persönlichkeit. Aber der stoffliche Reiz der Mitteilung hängt ja nicht nur an der Neuheit des Inhalts, sondern ebenso sehr an seiner Wichtigkeit. Und dann kann dem Stoff sein langweiliger stofflicher Charakter dadurch genommen werden, dass er von innen heraus belebt, seine Starrheit gelöst, die befremdende Kälte hinweggewärmt wird. Je geistvoller der Unterrichtende ist, je besser in geschichtlicher und psychologischer Betrachtung gebildet, desto müheloser wird er die starren Unterrichtsstoffe zu neuem Leben erwecken, und desto reizvoller wird gleichzeitig der elektrische Strom dieses Galvanisierungsprozesses seinen eigenen geistigen Organismus durchwalten.“ Nur schwer enthalten wir uns, auch aus den übrigen Abschnitten eine Reihe solcher sentenziöser Sätze herauszuheben; wir gestehen, lange keine so gedankenreiche, ein ganzes Farbenspiel glänzender

Geistesbrillanten entwickelnde pädagogische Schrift gelesen zu haben und empfehlen sie daher unsern Lesern auf das allerdringendste: sie werden ebenso reichen Genuss als Gewinn davon haben.

Kindergartenzwang! Ein Weck- und Mahnruf an Deutschlands Eltern und Lehrer von K. O. Beetz, Schuldirektor in Gotha. Wiesbaden, Behrend, 1900. Pr. 80 Pf.

Die Zurückweisung der in dem „Bunde deutscher Frauenvereine" erhobenen Forderung des „obligatorischen Kindergartens" ist treffend und überzeugend; der Verwerfung des Kindergartens überhaupt, wozu sich der Verf. an manchen Orten ebenfalls versteigt, können wir nicht beipflichten. So hoch wir auch mit ihm die erzieherische Einwirkung der Familie schätzen — Thatsache ist doch, dass viele Eltern aus Mangel an Zeit oder aus was sonst für Gründen ihre Kinder im vorschulpflichtigen Alter allzu sehr sich selbst überlassen. Hier vermag ein gut geleiteter Kindergarten ohne Zweifel segensreich zu wirken, selbst vom Standpunkte der Schule. Darin freilich sind wir mit dem Verf. der — übrigens sehr gut geschriebenen — Schrift wieder einverstanden, dass der gegenwärtige Kindergarten Schäden besitzt, deren Abstellung dringend zu wünschen ist.

Die Volksschule und die soziale Frage. Vortrag, gehalten am 26. Juli 1899 zu Dornbirn in Vorarlberg in der Versammlung des österreichischen katholischen Lehrerbundes. 20 S.

Der Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeiste. Vortrag, gehalten am 27. September 1899 in der Versammlung des katholischen Lehrerverbandes, Kreisverein Essen. 20 S.

Christliches Volkstum als Grundlage der Jugendbildung. Vortrag, gehalten am 16. April 1899 in der Generalversammlung des österreichischen katholischen Schulvereins in Wien. 20 S.

Vorliegende 3 Vorträge des Prager Professors Dr. Otto Willmann bilden das 30.—32. Heft der von Jos. Pötsch herausgegebenen „Pädagogischen Vorträge und Abhandlungen" (Kempten, Köselsche Buchhandlung, 1900). Sie haben alle drei das Gemeinsame, dass sie auf ausgesprochen kirchlich-katholischer Weltanschauung fussen, der spezifisch modernen Bildung feindlich gegenüberstehen und auch den Volksschullehrer von einer genaueren Aneignung derselben abzuhalten suchen. Nr. 1 sucht in liebenswürdigem Plauderton die soziale Frage als eine religiös-sittliche (nicht als eine Magen- oder Kopffrage) darzuthun und das Ora et labora als Schlüssel zu ihrer Lösung auch dem Volksschullehrer in die Hand zu drücken. Vor einer Versammlung gläubiger Lehrer nimmt sich ja diese Weisheit — deren berechtigter Kern gewiss nicht verkannt werden soll — recht gut aus; der Verf. versuche sie aber doch auch einmal einer Versammlung „zielbewusster" Genossen oder auch nur hungernder schlesischer Weber vorzutragen — man wird ihm gründlich heimleuchten. Und nicht mit Unrecht; denn der Kampf um die Besserstellung hier in diesem irdischen Leben, der, insofern er klassenweise geführt wird, der „sozialen Frage" zu grunde liegt, hat sicher seine Berechtigung. Jedenfalls mutet es recht altmodisch an, die Proletarier zur Zufriedenheit mit der von Gott geordneten Lage der Dinge zu ermahnen und mit der schönen Phrase vom „Segen der Arbeit" abzuspeisen und auf einen Ausgleich im Jenseits zu vertrösten.

Aber der Verf. wird es sich gern gefallen lassen, zu den „Altmodischen" gezählt zu werden. Das zeigt uns Nr. 2 seiner Vorträge, worin der Volksschullehrer vor dem modernen Zeitgeiste gewarnt und zum treuen Festhalten an Christentum und Kirche vermahnt wird. Gewiss bedarf es ja gerade für den Lehrer, der am geistigen Leben seiner Zeit regen Anteil nimmt, von Zeit zu Zeit immer einmal wieder des Rufes zu Besonnenheit und der Warnung vor voreiligem Verpflanzen zweifelhafter Lebens- und Weltansichten in die Schule, und wir unterschreiben gern, wenn der Verf. sagt: „die Schule steht doch nicht mitten im Markte des Lebens mit seinen Trödelbuden; für die Jüngsten ist nicht das Neueste, sondern das Älteste gut, für die Nachwachsenden das Wurzelhafte die rechte Gabe; die junge Pflanze soll in festen Grund gebettet sein, der werdende Mensch aus dem Bleibenden, Gesicherten, Unentwegten seine Lebenssäfte ziehen." Aber mit dieser Weisung allein ist es doch auch nicht gethan, das Überlieferte muss immer wieder neu geprüft und ursprünglich angeeignet werden, wenn es nicht schliesslich als altes Gerümpel

das wirkliche Leben verbauen soll, und dazu ist immer neue Erfassung der Lebens- und Erkenntnisprobleme nötig. Und wenn heutzutage der Begriff der Entwickelung zur Erklärung und Ausdeutung dieser Probleme hervorragende Verwendung findet, so heisst es doch unbillig urteilen, ihn lediglich als „die Lieblingsspeise unserer Halbdenker und Modephilosophen“ (S. 7) zu betrachten. Aber der Verf. kann eben als gutkirchlicher Katholik der modernen Bildung nicht gerecht werden, und er beweist somit wider Wissen und Willen an sich selbst, dass die „Flut von Verleumdungen“ (will sagen Anschuldigungen) „gegen die katholische Kirche“ und das „Los von Rom-Geschrei“ seine gute Berechtigung hat.

Als gutgläubiger Katholik erweist sich der Verf. auch im 3. seiner Vorträge, in dem er die Güter des Volkstums (Sprache, Sage, Dichtung, Sitte, Arbeit, Kunst, Recht u. s. w.) aufweist und unserer Pflege empfiehlt. Für die Aufklärung des 18. Jahrhunderts hat er nur Vorwürfe; er übersicht, dass sie doch auch ihr Gutes hatte und dass ihr insbesondere die Schule Luft und Licht verdankt. Und wenn er gar (S. 16) die Kirche — vorzüglich die katholische — als Bindemittel des Volkstums hinzustellen versucht, so steht das im schnurgraden Gegensatz zu so vielen unwiderleglichen Beweisen des Gegenteils. Im übrigen bietet dieses 3. Schriftchen noch die haltbarsten und achtbarsten Anschauungen.

Alles in allem: gegenüber den Ultras des Darwinismus, Marxismus und Nietzschetums ist der Gegenstoss aus dem Lager der Anhänger des „bewährten Alten“ begreiflich und heilsam; nur fällt er bei dem Verf. gar zu happig aus und muss ihn daher notwendig selbst zu Falle bringen.

Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. Von Dr. Paul Geyer, Prof. am Gymnasium zu Dortmund. Berlin, Reuther u. Reichard, 1900. Pr. 1 M.

Das vorliegende Schriftchen ist bestimmt, einem Kursus der Ethik in der Prima höherer Lehranstalten zu Grunde gelegt zu werden. Treffend sagt der Verf.: „Man klagt mit Recht über die Zerfahrenheit und Disharmonie der modernen Bildung, über den Mangel einer allgemein anerkannten Weltanschauung, über die ‚Decadence‘ gerade in den Kreisen, die für das Volk in jeder Hinsicht vorbildlich sein sollten. Niemals ist eine einheitliche, konzentrierte Einwirkung auf das sittliche Unterscheidungsvermögen der Jugend so notwendig gewesen wie gerade heute!“ Der Verf. versucht, einer solchen in seinem Büchlein eine praktische Handreichung zu bieten. Er hat die wichtigsten Sittensprüche, Sentenzen und Gnomen ethischen Inhalts aus alten und neuen Schriftstellern, dazu Sprichwörter und Bibelsprüche in ein System gebracht und dieses Gerippe mit kurzen, bündigen Ausführungen aus eigner Feder umkleidet. Er hofft, dass der Eindruck einer solchen Sentenzenharmonie als eines consensus bonorum und consensus deorum hominumque auf die Jugend ein nachhaltiger sein werde. — Wir möchten ihm in dieser Hoffnung beitreten, überlassen aber das entscheidende Urteil über die Ethik als Disziplin sowie über den Wert des Büchleins für eine solche den Fachkollegen des Verfs. Für die Volksschule bedürfen wir ja einer solchen Sentenzenharmonie gottlob! nicht, da hier der Religionsunterricht den Brennpunkt aller ethischen Belehrungen bildet; doch kann dem Volksschullehrer selber, falls er sich vor einer Reihe lateinischer und griechischer Citate nicht scheut, das Studium dieser „Schulethik“ bestens empfohlen werden. Gerade der praktische Nachweis, der hier erbracht wird, dass „alle die Dichter und Philosophen, denen wir unsere heutige Bildung verdanken, der „grosse Heide“ Goethe mit eingeschlossen, den Geist des Christenthums atmen“, ist für den Lehrer, der sich oft zwischen der religiös-christlichen Moral, die er zu lehren hat, und den wissenschaftlichen Ethiken, die er studiert, hin- und hergerissen fühlt, von nicht zu unterschätzendem Werte.

Stenographie und Volksschullehrer. Ein Mahnwort an den Lehrer und alle, die es werden wollen. Von Bernhard Jülich, Lehrer in Magdeburg, geprüfter Lehrer der Stenographie. Hildesheim, Helmke, 1900. Pr. 25 Pf.

Das Schriftchen ist nicht frei von Übertreibungen. Rez. kann die Stenographie weder als „Gemeingut der Gebildeten“ oder gar des „Volkes“ ansehen; noch erscheint es ihm rätlich, den Präparanden und Seminaristen die Stenographie zu empfehlen zwecks Nachschreibens in den Unterrichtsstunden. Seminardirektoren, wie Verf. beispielsweise einen anführt, der in seinen Stunden schreiben liess, „dass man hätte

fürchten sollen, die jungen Leute bekämen den Schreibkrampf", gehören doch glücklicherweise zu den Seltenheiten. Jeder vernünftige Lehrer wird es im Gegenteile seinen Schülern verbieten, sich so sklavisch an den Wortlaut seines Vortrags zu binden. Für das Notieren von Stichworten aber genügt die Kurrentschrift. Dagegen geben wir gerne zu, dass dem Lehrer im Amte die Stenographie von mannigfachem Nutzen sein kann. Unbedingt notwendig ist sie auch hier nicht. Überhaupt sollte man doch über seiner stenographischen Begeisterung nicht die Opfer vergessen, die ihre Erlernung und unausgesetzte Übung erfordert. Rez. kennt selbst viele Kollegen und Kolleginnen, die die Stenographie erlernt haben, aber nur wenige, die sie so weitergeübt haben und noch täglich weiterüben, dass sie ihnen wirklich zur Fertigkeit geworden wäre. Und wo dies der Fall ist, da geschieht es meist aus Liebhaberei und muss andere nicht minder bildende und gewinnbringende Liebhabereien ersetzen. Rez. hat die Pflicht, die schwärmerischen Ansichten des Verf. von der Bedeutung der Stenographie auf ihr nüchternes Mass zurückzusetzen, im übrigen giebt er alles zu, was Verf. zum Lobe seiner Kunst anführt, und empfiehlt das Schriftchen allen denen, die sich für die Sache interessieren.

Welche Bedeutung hat die Stenographie für den Lehrer? Von Ernst Knebel. Bonn, Soennecken. Pr. 40 Pf.

Auch der Verf. dieses Schriftchens preist dem Lehrer die Stenographie als „die hohe, die himmlische Göttin", sowie als „die Kuh, die ihn mit Butter versorgt", an. Neues bringt er nicht zur Sache, höchstens, dass er das System Stolze-Schrey empfiehlt, während jener das System Scheithauer bevorzugt.

Erziehender Unterricht. Eine Darstellung seiner psychologisch-pädagogischen Grundverhältnisse von J. Horváth. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1900. Pr. 2 Mk. 50 Pf.

Der Titel ist irreführend. Weder befasst sich das Buch mit der Unterrichtstheorie der Herbart-Zillerschen Schule, an die man ja zuerst denkt, wenn man das Schlagwort „Erziehender Unterricht" hört, noch giebt es „eine Darstellung der psychologisch-pädagogischen Grundverhältnisse" des erziehenden Unterrichts im Zusammenhange. Es ist vielmehr nur eine Sammlung von Aufsätzen, die mit der Pädagogik, keineswegs nur mit dem Unterricht, in mehr oder weniger naher Beziehung stehen. Hier einige der Kapitelüberschriften in der Reihenfolge des Buches: Über Anlagen und ihre Beurteilung. Vom sogenannten innern Sinn. Psychische Entwickelungsformen. Selbstvorstellung, das „Ich" und die Andervorstellung. Ästhetische Auffassung und ihre Pflege durch Unterricht. Über Sinnestäuschungen. Gleichgiltigkeit gegen den Unterricht. U. s. w. Über den rein psychologischen und physiologischen Inhalt des Buches überlassen wir das letzte Urteil gern den Psychologen von Fach; uns scheinen diese Ausführungen im wesentlichen nur das zu enthalten, was man gegenwärtig bei dem besser gebildeten Volksschullehrer an psychophysiologischen Kenntnissen überall voraussetzen kann, und wir finden weder nennenswert neue Gesichtspunkte, noch Spuren eines produktiven Denkens darin. Das letztere gilt auch von den eigentlich pädagogischen Teilen des Buches. Der Verf. hat auch hier überaus fleissig zusammengetragen, was an pädagogischen Kenntnissen und Erkenntnissen, Fragen und Aufgaben die Gegenwart bewegt, ohne jedoch auch hier jene Selbständigkeit der Verarbeitung und individuell besondere geistige Durchdringung des Materials zu bekunden, die allein eine solche Veröffentlichung rechtfertigen können. Das macht sich auch äusserlich geltend in dem Mangel klarer Dispositionen innerhalb der einzelnen Kapitel; der Stoff ist rhapsodisch aneinandergereiht, der Inhalt zerbröckelt in lauter einzelne kleinere und kleinste Gedankenatome. Von der Belesenheit des Verfs. zeugen die vielen Citate. Eine unstatthafte Eigentümlichkeit ist es jedoch, dass häufig die Angabe der Quelle versäumt ist. Ob vielleicht auch noch mehrfach die Anführungszeichen weggelassen worden sind, wie wir in zwei Fällen, wo es sich um Citate aus Jean Pauls „Levana" handelt (S. 85 oben und S. 93, Zeile 21—22 v. o.), konstatieren konnten, möchten wir zur Ehre des Verfs. nicht annehmen. Alles in allem enthält ja sein Buch im einzelnen viel Anregendes — dass es irgendwelche Lücke der zeitgenössischen pädagogischen Litteratur ausfüllte oder auch nur auf eine solche hindeutete, muss bestimmt in Abrede gestellt werden.

Pädagogisches Jahrbuch 1899. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigiert von Viktor Zwilling. 184 S. Wien, Manzsche Buchhandlung (Jul. Klinkhardt & Co.). Pr. 3 M.

Über Ursprung und Bedeutsamkeit dieses Jahrbuchs hat sich Ref. bereits im Vorjahre (Deutsche Schule, Septemberheft) ausgesprochen. Der vorliegende Band enthält abermals eine Reihe wertvoller Arbeiten, die Zeugnis davon ablegen, über welche tüchtigen Kräfte die Wiener Pädagogische Gesellschaft verfügt. Ferd. Frank bietet in seinem Vortrag „Zum fünfzigjährigen Regierungsjubiläum Sr. Majestät des Kaisers Franz Josefs I." eine fleissig gearbeitete, von freiem Umblick zeugende kursorische Geschichte des österreichischen Schulwesens von der Zeit Maria Theresias bis auf die Gegenwart, die besonders auch wegen ihrer vielen Parallelen zu deutschen Verhältnissen sehr interessant ist. Prof. Dr. Wilhelm Jerusalem giebt einen gut orientierenden Überblick über „Methoden und Richtungen der Psychologie", wobei wir nur die Erfüllung des auf S. 36 gegebenen Versprechens vermissen, auf die philosophischen Probleme, die sich mit dem Verhältnis von Leib und Seele beschäftigen, „weiter unten" zurückkommen zu wollen. Der Herausgeber selbst tritt mit einer die Hauptsache scharf im Auge behaltenden Kritik der Petition des „Verbandes der niederösterreichischen Landwirte" um Verminderung des pflichtmässigen Schulbesuchs auf sieben Jahre, sowie noch einige andere „Reformen", hervor. Dr. S. Woldauer schneidet recht schneidig die „Frage der Jugendlektüre" an, verficht den auch von den deutschen Prüfungsausschüssen — nach dem Vorgange der Hamburger — vertretenen Standpunkt, dass die Jugendschrift in dichterischer Form ein Kunstwerk sein müsse, und kündigt die Gründung einer „Gesellschaft für Jugendlektüre" an (wozu wir dem Verf. alles Glück wünschen, wenn wir auch nicht glauben, dass er dadurch die Arbeit der Lehrerprüfungsausschüsse überholen wird). Karl Sponner sucht unter Hinweis auf die Lehrbücher von Kiessling und Pfalz, Partheil und Probst, Twiehausen, Seyfert und besonders Schmeil für eine durchgreifende „Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts" dort zu Lande Stimmung zu machen. Das Jahrbuch enthält ausserdem Aufsätze über „den Einfluss der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwickelung", über den „französischen Sprachunterricht an den österreichischen Bürgerschulen", über das „Turnen im gegenwärtigen Schulwesen", über die „25 Vereinsjahre der Wiener Pädagogischen Gesellschaft", sowie ausführliche Referate über litterarisch-pädagogische Neuerscheinungen, die überaus fleissige und lehrreiche „Schulchronik" des Herausgebers nicht zu vergessen. So weiss sich das Jahrbuch auch im vorliegenden Bande seinen alten Ruhm zu wahren, an der Spitze der pädagogischen Entwickelung zu marschieren und besonders ein treues Spiegelbild der Bestrebungen der österreichischen Lehrerschaft, in ihren wichtigsten Organisationen, zu liefern.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 32. Jahrgang. Herausgegeben von Prof. Dr. Th. Vogt, d. Z. Vorsitzender des Vereins. 287 S. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1900. Pr. 5 Mk.

Inhalt des Jahrbuchs: Franke, die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwickelung in religiöser Hinsicht. Haase, Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule. Hopf, Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neueren Geometrie. Zeissig, Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule. Teschner, Lays Rechtschreibereform. Falbrecht, Horaz im erziehenden Unterricht. Vogt, Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht.

Zum Lobe dieses Jahrbuchs ist für den Wissenden kaum noch etwas zu sagen nötig — so wenig wie zu seinem Tadel. Es ist bekannt, in welcher ernsten, gründlichen Weise in Zillerschen Kreisen die pädagogischen Fragen besprochen werden; es ist aber auch bekannt, dass alle Erörterungen, die da gepflogen werden, Halt machen vor den sogenannten Grundlagen der „wissenschaftlichen Pädagogik", d. i. vor Meinungen, die, getragen von der Autorität Herbarts oder Zillers, als völlig feststehende wissenschaftliche Ergebnisse angesehen werden. Wir verkennen nicht, dass es für die Mitglieder des Vereins allezeit ein angenehmes Gefühl sein muss, sich bei ihren Diskussionen in jenen sogenannten Hauptpunkten einig zu wissen, und dass ihre Verhandlungen dadurch den Anschein eines beständigen Fortschreitens

von festgestellten zu neu festzustellenden Wahrheiten und damit eben den der „wissenschaftlichen Forschung" erhalten. Aber auch eben nur den Anschein; denn am Ende beruhen doch jene „Grundwahrheiten" mehr oder weniger auf willkürlicher Annahme, auf einem Entschluss, sich dabei zu beruhigen; sie sind nicht von allgemein überzeugender Kraft, wie es doch von streng wissenschaftlichen Wahrheiten gefordert werden muss, und so angenehm die vermeintliche wissenschaftliche Grundlage den Mitgliedern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ist, so unfruchtbar erscheint doch eben deswegen jede Diskussion eines Draussenstehenden mit ihnen. Man würde doch über kurz oder lang auf eine jener prinzipiellen Fragen stossen, und die mangelnde Bereitwilligkeit des Herbartianers, das für ihn längst Feststehende nochmals zu untersuchen, würde der Diskussion ein sehr unzeitiges Ende bereiten. Wir wollen damit nicht sagen, dass die Pädagogen jener Richtung die beregten Kernfragen überhaupt ungeprüft liessen; es tauchen immer wieder einmal Zweifel auf. Aber sie erscheinen doch eigentümlich zahm, und ihre Prüfung macht den Eindruck des dogmatisch Gebundenen, als wenn das zu Erreichende scholastisch von vorn herein feststände. Diesen Eindruck hat dem Ref. z. B. die Frankesche Arbeit gemacht, die sich bemüht, der Kulturstufentheorie neue Stützen unterzuschieben. Der Verf. schliesst seine wohl fleissigen und teilweise auch scharfsinnigen, im allgemeinen aber planlosen und im Stil verzwickten Ausführungen mit den Worten: „So bleibt der Grundgedanke der Kulturstufentheorie unangetastet, neu verjüngt steigt er empor aus der Asche der Kritik". Nun, uns haben die Ausführungen des Verfs. gerade das Prekäre und Gekünstelte dieser Kulturstufentheorie wieder einmal recht lebhaft zu Gemüte geführt.

Die wertvollste Arbeit des vorliegenden Bandes — für Freunde wie Gegner der Zillerschen Schule — ist die, die auch den Mittelpunkt der Verhandlungen des Vereins auf seiner Generalversammlung in Halle (1900) bildete: die Ottosche. Der Verf. hat da eine überaus schwierige und doch so wichtige Frage in der rechten Weise, nämlich mit Ruhe, Klarheit, Objektivität, Wärme und Freimut behandelt. Glücklicher als die Diskussion in Halle hat er es vermieden, das theologische Gebiet zu betreten, und es fertig gebracht, die Frage lediglich vor dem Forum der Pädagogik zu erledigen. Es ist seine Absicht, „die Schule auf den Boden der modernen Geistesbildung zu stellen, aber unsere Schüler nicht jenen Kampf um die Überlieferung künstlich nacherleben zu lassen, indem wir sie unter der Gewalt unfehlbarer Autorität in die biblische Wunderwelt einführen." Er leitet die Wunder Jesu her aus der „durch Weltkenntnis nicht behinderten religiösen Phantasie, geleitet von dem Bedürfnisse des Gemüts nach poesievoller Analogie", und tritt für eine dementsprechende, also gleichnisartige Behandlung derselben in der Schule ein. Diese würde jedoch erst im achten Schuljahre platzgreifen können. Daher empfiehlt er ausserdem noch eine propädeutische Durchnahme der Wundergeschichten im schlichten, naiven Sinn, nämlich im zweiten Schuljahre, und erhofft den schönsten Erfolg für unsern Religionsunterricht, „wenn im zweiten Schuljahre anstatt des Robinson Jesu freundliches Angesicht, eingetaucht in den Wunderglanz der Evangelien, neben Vater und Muter in das Leben des Kindes hineinschaut".

Wir stimmen im allgemeinen mit dem Verf. überein, wenn wir uns auch bezüglich seiner praktischen Vorschläge nicht in allen Punkten mit ihm einverstanden erklären können und auch noch die eine oder andere Frage offen gelassen sehen, die zu beantworten uns notwendig dünkt. Ref. bedauert, sich des Raumes wegen mit diesen allgemeinen und nichtssagenden Bemerkungen bescheiden zu müssen; er wiederholt nochmals, dass er die Arbeit mit grossem Genuss und Gewinn gelesen und darin auch so wenig spezifisch Zillerhaftes gefunden hat, dass ihm eine weitere Verständigung mit dem Verf. über untergeordnete Punkte sehr wohl möglich und wünschenswert erscheint.

Gotha. Linde.

Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. Von Dr. Oskar Altenburg, Gymnasialdirektor in Glogau. Berlin, Reuther u. Reichard. 1901. Pr. 2,50 Mk.

Wenn bei der viel umstrittenen Frage, ob Individual- oder Sozialpädagogik, die Meinung nicht weniger dahingeht, dass Erörterungen solcher Art überflüssig und

für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung belanglos seien: das vorliegende Buch zeigt, dass es sich dabei keineswegs um eine pädagogische Schrulle, um untergeordnete methodische Formen, sondern um eine für unsere Volksentwickelung hoch bedeutsame Frage handelt, zu der jeder Lehrer Stellung nehmen muss. Das genannte Werk ist trefflich geignet, zu einer klaren und festen Entscheidung zu verhelfen. Der Verfasser führt uns in seinen von tiefem Menschheitsgefühl durchglühten Untersuchungen in die verschiedenen Epochen der Menschheitsentwickelung. Mit scharfem Auge schaut er die Licht- und Schattenseiten unserer Zeit; klar legt er dar, was der Gegenwart und damit unsern Schulen notthut. Ein Gang durch das reichhaltige, durch Inhalt und Form gleich fesselnde Werk dürfte dies des Näheren darthun.

In den vier ersten „die freie Persönlichkeit", „das Individuum und die Gemeinschaft", „diesseits von gut und böse, ein Störenfried des Gemeingefühls", „Kultur, Kulturgüter und Kulturübel" überschriebenen Kapiteln führt es folgendes aus: Das hohe Mass freiheitlicher Entfaltung, dass unsere Zeit dem Menschen für sein Streben und Sichbethätigen gewährt, zeitigt neben viel Schönem auch Erscheinungen, die den Volksfreund mit ernsten Besorgnissen erfüllen müssen. Die uneingeschränkte Geltendmachung des persönlichen Wollens bedroht das Gemeinschaftsleben, wenn es dem Individuum an Ganzheitsbewusstsein, an sittlicher Zucht fehlt, durch welche die freie Persönlichkeit erst recht fähig wird, „der Welt, dem Leben wahrhaft das zu sein, was sie sein kann." Der Mensch ist ein Gesellschaftswesen. Von früh an hat der mit wahrem Gemeinsinn erfüllte Erzieher im Kinde „das zuerst mehr nur geahnte Menschheitsgefühl zu einem bewussten zu entwickeln," damit nicht Gesinnungen entstehen, die als Früchte sittlicher Gedankenlosigkeit in Form von Rücksichtslosigkeiten u. dergl. den gesellschaftlichen Frieden gefährden. Der Schule fällt die besondere Aufgabe zu, dem Gemeingefühl durch den Unterricht eine sichere Grundlage zu schaffen. Sehen und verstehen lernen muss der Schüler, „was Natur und Leben unter dem Einfluss menschlicher Thätigkeit" geworden sind, wenn ihm mit dem Gedanken „Auch ich bin ein Mensch", ein Glied der Menschheit, das Verständnis für die Arbeiten anderer aufgehen, die Ehrfurcht vor den Helden der Arbeit und das Gefühl der Zugehörigkeit zum Ganzen lebendig werden soll. Ohne Einsicht in das, was die Menschheit in jahrhundertelangen Mühen errungen hat, entbehrt das Menschheitsgefühl der Tiefe und Festigkeit, deren man bei den Widerwärtigkeiten des Lebens, bei dem täglichen Widerstreit zwischen Ideal und Wirklichkeit so sehr benötigt. Der Verf. bezeichnet darum „das Verständnis für die werdende und gewordene Kultur" als „den Angelpunkt, um den sich heutzutage der Unterricht der Jugend drehen muss", und hält es für notwendig, dass die deutsche Schule „sich mit der Ausgestaltung des gesamten Unterrichts auf den Boden des Kulturinteresses stelle." An einem Gymnasium thätig, hat er die von ihm erteilten kulturgeschichtlichen Unterweisungen, wie folgt, gruppiert: Wie der Mensch sein Heim gründet, wie er es schützt, wie er Heim und Dasein verschönert, wie er sein Dasein begreift, das Doppelgesicht der Kultur. Er benutzt für diese Belehrungen nicht eine künstliche Reproduktion der Kultur, sondern sucht „mit Hilfe aller Unterrichtsmittel die Jugend gleich mitten in das Kulturleben hinein zu versetzen." Altklassische Lesestoffe sind es vorzüglich, die er mit ihrer Fülle typischer Beispiele aufs trefflichste heranzieht. Er leitet die Schüler an, zu sehen und zu erkennen, wie in der Herstellung von Wohnung und Kleidung, in der Wahl der Nahrungsmittel, in der Wertung der Arbeit, in der Entwickelung der Lebensgemeinschaften, in den Formen des Verkehrs und Umgangs, in hygienischen Massnahmen, in den Arten der Wehr und der Rechtspflege u. s. w. die menschliche Gesellschaft auf vielverschlungenen Pfaden gekommen ist bis zu all dem Grossartigen unserer Tage. Er zeigt, wie der Mensch sich „seines Verhältnisses zu Welt und Leben" durch Wissenschaft und Religion bewusst wurde. Er eröffnet dem Schüler ein Verständnis für den Segen der Kultur, lenkt seinen Blick aber auch auf das Heer der Übel, das als Gefolge der Kultur unausbleiblich ist und den Wunsch „Zurück zur Natur!" da besonders entstehen lässt, „wo das Gefühl der inneren Unwahrheit und Hohlheit des Kulturlebens auf Herzen und Gewissen lastet." — In seinen weiteren Ausführungen (5. Kap. u. w.) wendet sich der Verf. der Erörterung der Frage zu, wie die Kluft zwischen Kultur und Natur am besten zu überbrücken sei. Seine hochinteressanten Untersuchungen führen auf das Arbeitsfeld Jesu und der Apostel, in

die Lehren der Weltweisheit und aut die Gefilde des Lebens und thun überzeugend dar, dass „zur Steuer der Nöte . . . nicht objektiv eine äussere Neuordnung der Gesellschaft, sondern subjektiv eine innere Umgestaltung durch neue Gesinnungen und Thaten, durch den Geist wahrhaften Menschheits- und Gemeingefühls" verhilft. Vereint durch das Band der Brüderlichkeit und Herzlichkeit soll sich jede Individualität als lebendiges Glied in dem sozialen Organismus fühlen und „durch Thaten dienender Liebe die Macht des Egoismus in der Welt zu überwinden suchen." Ohne ideale Gesinnung ist dies freilich nicht möglich. Aber man darf dabei auch nicht vergessen: „vergebens warten wir im Leben auf das Sein der Ideale, für uns werden Ideale nur wirklich im unendlichen Prozess der Menschheitsentwickelung." Damit ist dem Menschen die Richtung für seine Thätigkeit gegeben: sie verfolge die Verwirklichung der Ideale. Das deutsche Volk ist durch seine Anlagen in hervorragender Weise dazu befähigt. Tiefinnerliche Gottesverehrung, Lust zum Sang, Suchen nach Wahrheit sind im Verein mit den ihm eignen Fähigkeiten zur Pflege des Menschheitsgefühls, mit Arglosigkeit, Selbstlosigkeit und Treue, des Deutschen Erbteil. Es gilt nur, sie zu erhalten, auszubilden und sie „zur Bethätigung im Dienste grosser Interessen des Vaterlandes und der Gesellschaft heranzuziehen." Arbeit im Dienste der Gesamtheit: das ist es, was unserer Zeit notthut. Sie bedarf dazu „ausgereifter, zu vollster Entfaltung ihrer Individualität gelangter Persönlichkeiten, erfüllt und durchdrungen von sozialer Gesinnung." Der Erziehung ist damit ein zweifaches Ziel vorgezeichnet. Sie muss unter Beseitigung zersplitternder, die Halbheit fördernder Einflüsse mit allen Kräften die Entfaltung der Individualität zur Ganzheit zu erstreben suchen, aber auch Vorkehrungen treffen, durch welche der in der starken Ausprägung der persönlichen Eigenart liegenden Gefahr der Selbstüberschätzung und Selbstsucht vorgebeugt wird. Und dies kann einzig und allein durch die Pflege sozialer Tugenden geschehen. Allerdings scheint es, als wenn insbesondere im Hinblick auf die täglich sich steigernden Anforderungen an Wissen und Können unserer Schüler diese zweifache Aufgabe kaum zu lösen sei. Sie ist es aber, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass es im Unterricht nicht auf eine möglichst grosse Menge von Wissenseinzelheiten ankommt, sondern vornehmlich auf die Erzeugung des vielseitigen Interesses. Dies ist es, was die Individualität vor Verkümmerung bewahrt; das ist aber auch „der geheimnisvolle Faden, der uns an die Menschheit bindet und uns zum Bewusstsein bringt, dass wir Menschen sind, ein Teil der Menschheit, dass wir unser Dasein der Menschheit geben, dafür von der Menschheit für unser Dasein die nährenden Säfte und Kräfte empfangen." Zusammenhangloses Wissen hat keinen bildenden Wert; nur wo das Vielerlei zu Thatsachen- und Gedankenreihen verwebt wird, wo der Unterricht aus den Einzelheiten „das Allgemeingiltige, das Typische, das Allgemeinmenschliche zutage treten lässt", da ist wahres Interesse, da ist dem geistigen und sittlichen Leben das rechte Wachstum ermöglicht, da geht mit der Entfaltung der Individualität die Ausbildung des Gemeingefühls Hand in Hand, da ist der Weg zur wahren Bildung beschritten. Im Begriffe dieser „vereinigen sich das reale Moment, das Verständnis für das Thatsächliche der Kultur und Gesittung, mit dem idealen, der von Menschheitsgefühl erfüllten Gesinnung, welche immer ... zum Mitthun, zur Mitarbeit, zur Mithilfe, zum gemeinsamen Bau des geistigen Hauses bereit ist." In der Arbeit im Dienste der Gesamtheit soll jeder die Zweckerfüllung seines Daseins erkennen. Der Verf. hat im 9. Kap. überzeugend nachgewiesen, welch hohe Bedeutung sie für Ausbildung der Geschicklichkeit, für Konsequenz, Geduld, Selbstbeobachtung, Selbstvertrauen, innere Sicherheit, Eigenwertung, Zeiteinteilung, Ordnungsliebe, ästhetisches Wohlgefallen, Daseinsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, in Summa für die Entwickelung des sittlichen Charakters hat. Aber er zeigt auch, wie sie so Grosses nur in, mit und für die Gemeinschaft wirkt, in der willigen „Unterordnung des Ich unter die Zwecke der „Gesamtheit". Der Erziehung liegt es ob, unter Vermeidung von launischem Wesen, Verdrossenheit, Vielregiererei und Tadelsucht den kindlichen Trieb nach Beschäftigung zu zweckmässiger, das Menschheitswohl fördernder Thätigkeit zu leiten, so dass die egoistischen Regungen mit ihrem Hange zu Lässigkeit, Eigensinn und Trotz keine Macht erlangen, die Freude aber, andern und der Gemeinschaft durch sein Schaffen etwas zu sein, ausreife zu fröhlicher Pflichterfüllung, zu Thaten dauernder Liebe. Noch wird die Erziehung in weiten Kreisen von andern Anschauungen bestimmt. In wie viel Familien wird mit dem Geist der

Ausschliesslichkeit Hochmut, Stolz, verkehrte Würdigung der Arbeit der gesellschaftlich niedriger stehenden Klassen gross gezogen! An wie viel Tischen sitzt mit dauernder Unzufriedenheit, mit Neid und Gier der Hass gegen Höhergestellte täglich zu Tisch! Noch wird auch in der Schule die Erziehung vornehmlich „von Gedanken der Individualpädagogik und Individualethik beherrscht." Aber die Not der Zeit, die Gesellschaftsverdrossenheit weiter Kreise, der Mangel an Zusammengehörigkeitsgefühl und Ganzheitsbewusstsein, sowie die Erkenntnis, dass das Gemeinschaftsleben nur da ein gesundes sein kann, wo der Einzelne als Glied des Ganzen sich fühlt und als lebendiges sich bethätigt: dies alles legt dem Lehrer die Pflicht auf, in der Erziehung des Kindes zur sittlich-sozialen Persönlichkeit seine vornehmste Aufgabe zu sehen. Von der Individualpädagogik zur Sozialpädagogik!

Freystadt i. Schles. Walter.

Fremdsprachlicher Unterricht.

Dr. Rudolf Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. Ausgabe B. Zweiter Teil: Oberstufe. Band I: Grammatik. 224 S. Pr. 2 Mk. Band IIa: Lesebuch für Klasse II. 200 S. Pr. 1,60 Mk. Band IIb: Lesebuch für Oberklassen, Fortbildungsschulen und Seminare. 472 S. Pr. 4 Mk. — Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior), 1899.

Mit diesen Bänden ist das englische Lehr- und Lesebuch des Prof. Dr. Dammholz zum Abschluss gebracht: eine vorzügliche Arbeit, die das grosse pädagogische Geschick des Verf. rühmlichst bekundet. Der Stoff der Grammatik ist auf 18 Kapitel verteilt und gliedert sich in: Lesestück, Grammatik, Übungen. Das Lesestück bildet den Ausgangs- und Mittelpunkt jedes Kapitels; in ihm treten die grammatischen Erscheinungen vor Augen, die dann als Rules derived from Story zusammengefasst werden; aus ihm ergeben sich Anschauungen, Wortschatz und Redewendungen für die folgenden Übungen. Die Lesestücke sind so vortrefflich ausgewählt, dass sie zusammen als englisches Lesebuch gelten können, durch das die Leser in die Geschichte und Geographie des britischen Reiches eingeführt und mit englischen Staatseinrichtungen und englischem Familienleben bekannt gemacht werden. In dem zweiten Teile, der eigentlichen Grammatik, geht das dem Lesestück entnommene Beispiel stets der zu gewinnenden Regel voran. Die kurze und klare Fassung der Regeln wird besonders gefallen. Nur das Notwendigste wird gebracht, es erscheint aber für die betreffenden Schulen ausreichend. Die Übungen zerfallen in Questions, Translations, Exercises. Die Questions folgen der Grammatik, da sie weniger zur Einübung des sachlichen Inhalts der Lesestücke als der der grammatischen Regeln dienen. Sie sind mit höchster Sorgfalt ausgearbeitet; denn jede Antwort muss eine grammatische Erscheinung des betreffenden Kapitels zum Ausdruck bringen. Die Antworten können mündlich und schriftlich gegeben, in der Klasse und zu häuslichen Arbeiten verwandt werden. Die Translations bestehen in Einzelsätzen und in zusammenhängenden Stücken. Erstere sind den jedesmal vorliegenden oder früheren Lesestücken, auch denen des ersten Teils der Grammatik, entnommen; letztere sind Umschreibungen des zum Kapitel gehörenden Lesestücks. Auch die Exercises schliessen sich diesem direkt an und bilden eine gute Anleitung zu freien Vorträgen und freien schriftlichen Arbeiten. Die Fülle der Übungen lässt eine jedesmalige Durcharbeitung derselben unmöglich erscheinen; aber in den Exercises finden die Gegner der Translations hinlänglichen Übungsstoff, der auch denen, die Übersetzungen nicht verachten, sehr willkommen sein muss. Band IIa: Lesebuch für Klasse II entspricht eigentlich nicht den Bestimmungen vom 31. Mai 1894, die auch schon für diese Klasse die Lektüre zusammenhängender Schriftwerke in Einzelausgaben fordern. Es erscheinen aber so viele neue französische und englische Lesebücher, dass wohl ein Bedürfnis hierfür vorliegen muss. Viele Lehrer halten die Lesestücke, welche der Grammatik vorgedruckt sind, und die uns (wie in obigem Werke) das Lesebuch ersetzen, nicht für ausreichend. Auch das vorliegende Buch soll zur Erweiterung und Vertiefung der durch die Lesestücke der Grammatik gegebenen Kenntnisse über Geschichte und Geographie des Landes, über englische Staatseinrichtungen und englisches Familien-

leben dienen. Die fünf Abschnitte der Prosa tragen die Überschriften: Useful Knowledge — Tales and Sketches from British History — Tales and Sketches from British Geography — Tales and Sketches on British Life and Customs — Letters. — Besonders Teil IV bringt viele Belehrungen und Anschauungen, die man nicht leicht in andern Lesebüchern findet. Desgleichen ist unter den Gedichten, die in Poems on Nature, on human Life und on England eingeteilt sind, manch neue Perle. Vor allem hat man an jeder Stelle des Buches das freudige Gefühl, dass der Lesestoff sowohl wegen der leichten, ansprechenden Form, als auch wegen des gediegenen Inhalts äusserst geschickt ausgewählt ist. — Band IIb: Lesebuch für Oberklassen, Fortbildungsanstalten und Seminare. — Der überaus reiche Inhalt ist eingeteilt in Sketches from British History — Sketches from British Geography — Sketches on British Life and Customs — Poetry — Appendix. Der 3. Abschnitt zieht uns wieder am meisten an, obgleich auch in den beiden ersten sehr vieles enthalten ist, das mit diesem in engstem Zusammenhange steht. 23 gute Abbildungen, eine Karte von England und eine Vogelschaukarte von London sind sehr wertvolle Beigaben. Die Gedichte sind chronologisch nach den Dichtern geordnet. Manche der Dichter, z. B. Burns, haben eine weit bessere Berücksichtigung als in ähnlichen Werken erfahren. Auch in den Gedichten ist die Auswahl so geschehen, dass durch dieselben der Volkscharakter der Engländer, ihr Gefühl für die Natur und das Heim, ihre Religiosität und Vaterlandsliebe vorzugsweise zum Ausdruck kommen. Der Appendix giebt eine Übersicht über die Hauptdaten der englischen Geschichte, sowie eine Tabelle der englischen Münzen und Masse. Somit hat der Verf. ein Gesamtwerk geschaffen, das wegen seiner ausserordentlich geschickten Anordnung und der daraus entspringenden Klarheit und Übersichtlichkeit, auch wegen seiner grossen Korrektheit jedem dringend empfohlen werden kann.

J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 5. Aufl. I. Teil. 152 S. Hannover-Berlin, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1900. Pr. 1,50 Mk.

Diese 5. Auflage ist eine wesentliche Umarbeitung und Erweiterung der vorhergehenden, wobei das Verb als wichtigstes Wort im Satze mehr als bisher in den Vordergrund gestellt ist. Eine Verwendung der 4. Auflage neben der vorliegenden ist schwer durchzuführen; um aber für die Klassen, in denen die 4. Auflage überwiegend vorhanden ist, den Gebrauch der neuen dennoch zu ermöglichen, sind die ersten 24 Lektionen der früheren Auflage beigefügt. Das Buch hat in der neuen Gestalt bedeutend gewonnen; es bietet einen sicheren und leichten Weg zur Einführung in die fremde Sprache.

J. Pünjer und F. F. Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe B. Teil I. 99 S. Pr. 1 Mk. Teil II. 221 S. Pr. 1,60 Mk. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior), 1899.

Die vorliegende Ausgabe B ist für höhere Mädchenschulen nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 eingerichtet und wird ihrer Aufgabe vollkommen gerecht. Teil I umfasst etwa das Pensum des ersten Unterrichtsjahres. Von den vier Abteilungen des Buches enthält die erste eine kurze Lautlehre nebst Leseübung, dem in den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 geforderten vorbereitenden Kursus entsprechend. Die zweite Abteilung, in 45 Lektionen eingeteilt, bringt die Übungen, die in Lesestücken, Übersetzung zusammenhängender Umarbeitungen der Lesestücke und Konjugationsübungen in vollständigen Sätzen bestehen. Letztere sind in den Exercises nur angedeutet und lassen sich leicht aus den Lesestücken vervielfältigen. Die Leseübungen sind sämtlich dem täglichen Leben entnommen; sie führen uns durch Haus und Garten, Feld und Wald, in die Schule, ins Dorf und machen uns mit vielen Tierarten bekannt. Oft sind sehr anmutige kleine Gedichte zur Belebung eingestreut. Präparationen für jede einzelne Lektion finden sich in der vierten Abteilung am Ende des Buches. Die Grammatik in der dritten Abteilung, nicht nach den Lektionen der Übungen, sondern nach den einzelnen Wortklassen geordnet, beschränkt sich auf das Allernotwendigste. Das Verb steht mit Recht an erster Stelle. Auf die zu behandelnden Paragraphen ist in den Rules der zweiten Abteilung jedesmal verwiesen. — Teil II ist in drei Abteilungen geteilt: Übungen, Grammatik, alphabetisches Vokabelverzeichnis. Auch hier ist vielfach auf das Alltagsleben zurückgegriffen worden, wenngleich die Geschichte und Geographie Englands nicht gar zu kurz fortkommen, zumal ein fünftes Kapitel noch manch feine Zugabe an Lesestoffen

mit wissenswertem Inhalt bietet. Auch die eingestreuten Gedichte sind recht gut gewählt, und wenn noch eine Anzahl, vielleicht in einem besonderen Kapitel, aus dem alten eisernen Bestand englischer Gedichte hinzugefügt worden wäre, würde für manche Schule eine besondere Gedichtsammlung entbehrlich geworden sein. Die Grammatik ist wieder wie im ersten Teil nach den Wortklassen geordnet, doch ist diesmal das Verb eigentümlicherweise ans Ende gerückt. Das Beispiel geht der kurzen und klaren Erklärung stets voran. Auf die einzelnen Paragraphen ist auch hier in den Übungen genau verwiesen. Eine reichere Sammlung an Übungen und Hinweisungen, die auf freie Vorträge und freie schriftliche Arbeiten abzielen, wäre nicht unwillkommen gewesen. — Die Meyersche Verlagsbuchhandlung bietet uns so in dem Pünjer-Hodgkinsonschen Lehrbuche der englischen Sprache ein Werk, das auf einem eminent praktischen Standpunkte steht, die Umgangssprache in höherem Masse pflegt, als viele Werke ähnlicher Art, und das darum von vielen Schulanstalten gern gewählt werden wird.

J. Pünjer und H. Heine, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen. 304 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. Pr. geh. 2,50 Mk., geb. 3 Mk.

Das Werk, von zwei bewährten Vertretern des Englischen geschrieben, zerfällt in drei dem Umfange nach sehr ungleiche Theile, da der erste 4, der zweite mehr als 200, der dritte gegen 100 Seiten umfasst. Im ersten finden wir einiges über Aussprache, besonders Musterwörter, Accentuierung, Zeichensetzung und grosse Anfangsbuchstaben. Der zweite Teil enthält den auf drei Jahre verteilten Sprachstoff, von dem der für das erste Jahr, der vorbereitende, Lesestücke allgemeinen Inhalts über Familie und Haus, Hof und Garten, Wald und Feld, Tiere und Pflanzen bringt, durchsetzt mit anmutigen kleinen Gedichten. Die Aufgaben dazu bestehen in Übersetzungen zusammenhängender Stücke im direkten Anschluss an die Lektüre und in freier Wiedergabe des Gelesenen. Das zweite und dritte Jahr weisen in Lektüre und Aufgaben nur fachwissenschaftlichen Stoff auf, wie Geschäftsbriefe jeglicher Art, Rechnungen, Wechsel u. s. w. Der Lernende wird direkt in das Geschäftshaus von Pix und Fox gestellt, macht dort alle möglichen Wechselfälle des Geschäftslebens durch und wird so auf vorzügliche Weise in seinen zukünftigen Beruf eingeführt. Der dritte Teil besteht aus einer kurzen, nach den Wörterklassen geordneten Grammatik, auf deren Kapitel in den einzelnen Abschnitten der — ähnlich geordneten — Lektüre genau hingewiesen wird. Es folgt noch ein ausführliches Vokabularium, das für die Lektüre der ersten zwei Jahre nach den einzelnen Lesestücken, fürs dritte Jahr alphabetisch geordnet ist. Schade, dass die Aussprache nur in den allerseltensten Fällen bezeichnet ist. Wir halten es durchaus mit einer genauen Aussprachebezeichnung mit Schlüssel und Anleitnng, wie schon öfter erwähnt und begründet worden ist. Die Zahl der Druckfehler ist gering. Ungenauigkeiten in der Anwendung der Initialen finden sich S. 38 bei den Lehrgegenständen. Eine Verschiebung der Typen hat S. 194 unten am Ende der Zeilen stattgefunden. S. 259 ist die unangenehme Verwechselung von to conserve — converse vorgekommen. Die Fachlehrer von Handelsschulen werden das Werk sehr willkommen heissen, das aber auch jedem, der nicht Fachmann ist, viel Interessantes und Belehrendes bietet.

Arnold Ohlert, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. 4. Aufl. 245 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior), 1899. Pr. geh. 2 Mk., eleg. geb. 2,40 Mk.

Wenn ein Werk in jedem Jahre eine neue Auflage erlebt, so muss es sich bewähren, und so besitzt auch das Ohlertsche Lese- und Lehrbuch, das jetzt in 4. Auflage erscheint, bereits sehr viele Freunde und ist in vielen Schulen eingeführt worden. Es sucht die Extreme zu vermeiden und erstrebt eine sorgfältige Aneignung der Ausdrücke der Umgangssprache neben der gewählteren Sprache des höheren Stils mit ihren abstrakten Begriffen. Über die Verarbeitung des Stoffes hat sich der Verf. in seiner methodischen Anleitung ausführlich ausgesprochen. Eine Verbindung zwischen Lesestück und Grammatik ist nicht hergestellt, auch keine Anweisung für schriftliche Arbeiten gegeben. Es bleibt somit hierin dem Lehrenden die grösste Freiheit. Übersetzungsübungen sind nicht vorhanden. Wer sie wünscht, findet sie in einem besonderen Buche des Verf. in demselben Verlage: „Deutsch-Französisches

Übungsbuch". Der Stoff des Buches ist für die drei ersten Jahre des Unterrichts berechnet und darnach eingeteilt. Für das erste Unterrichtsjahr sind die Vokabeln nach den einzelnen Lesestücken geordnet, für die andern beiden dient ein alphabetisches Wörterverzeichnis. Die Grammatik ist kurz und klar. Das Buch wird sich weiter seinen Weg bahnen.

Arnold Ohlert, Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. 3. Aufl. 205 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. Pr. 1,80 Mk., geb. 2,25 Mk.

Diese dritte Auflage der Ohlertschen Grammatik ist ein sorgfältig redigierter Abdruck der früheren, da sich das Werk in der gegebenen Form vorzüglich bewährt hat. Die vollständige Grammatik (Lautlehre, Formenlehre und Syntax) ist auf 138 Seiten gegeben. Es schliesst sich ein Anhang von 10 Seiten über Spracheigentümlichkeiten des Französischen an. Darauf folgen 35 Seiten mit Übersetzungsstoffen, deutschen Einzelsätzen zur Einübung der grammatischen Formen und Regeln, ein Wörterverzeichnis und ein Index.

Alles ist kurz gehalten und klar und übersichtlich geordnet. Es wird dem Werke nicht an weiterem Erfolge fehlen.

E. H. Barnstorff und J. Schmarje, English Reading-Book for German pupils. 220 S. Flensburg, Westphalen. 1899. Pr. 1,50 Mk.

Die Verf. wollten ein Buch schaffen, das bei geringerem Umfange mehr als ihr englisches Lesebuch die Realien berücksichtigt. Sie haben den Stoff in fünf Abschnitte geteilt und gehen dabei vom Leichten zum Schweren in angemessener Weise über. Der erste Abschnitt giebt uns die Sprache in der einfachsten Form; er enthält Kinderreime, Märchen, Fabeln und Anekdoten. Der zweite Abschnitt führt in englisches Leben und englische Sitte ein, zeigt uns die englische Jugend bei Spiel und Arbeit. Die hier oft gewählte Brief- und Dialog-Form giebt dem Ganzen eine grosse Munterkeit. Der dritte und vierte Abschnitt bringen gut gewählte Darstellungen und Bilder aus der Geographie und Geschichte des Landes, und im fünften ist ausser einigen längeren Prosastücken eine Anzahl von Gedichten enthalten, unter denen wir die besten der allgemein bekannten finden. Die Prosa dieses Abschnitts könnte man am ehesten missen, da die Lektüre zusammenhängender Werke meist vorgezogen wird. Es folgen einige Biographien und kurze biographische Notizen über die Schriftsteller und Dichter und ein reichhaltiges Wörterverzeichnis mit Aussprachebezeichnung, zu welcher der Schlüssel vorgedruckt ist. Die Lesestücke sind namhaften Autoren entnommen, und das Werk entspricht somit den Anforderungen, die man an ein gutes Lesebuch stellen kann. Es sei allen Schulanstalten, in denen Lesebücher gebraucht werden dürfen, hiermit empfohlen.

Ph. Wagner, Die Sprachlaute des Englischen. Ein Hilfsbuch für den Schul- und Privatunterricht. 2. Aufl. 156 S. Stuttgart, Paul Neff. 1899. Pr. 2,50 Mk.

In der vorliegenden zweiten Auflage ist die Zifferbezeichnung der Vokale aufgegeben und durch das Passysche Lautschriftsystem ersetzt worden. Wir sind immer noch der Meinung, dass die Zifferbezeichnung die fasslichste für den Schüler ist, diejenige, welche ihn — und hierin liegt der hohe pädagogische Wert des Systems — zur grössten Sicherheit und Selbständigkeit in der Aussprache führt. Durch einen geeigneten Ausbau dieses Systems hätte man wohl auch den Fortschritten in der Phonetik gerecht werden können. Da die Führer nicht dieser Meinung sind, muss man ihnen allmählich folgen und das Lautschriftsystem annehmen. Wegen seiner bedeutenden Schwierigkeiten ist in Preussen für verschiedene Schulgattungen die Einführung eines solchen Systems überhaupt verboten worden. Der Unterricht soll sich jedoch nicht auf einfaches Vor- und Nachsprechen beschränken, sondern es wird auch hier eine gründliche lautliche Schulung verlangt. Bei solchen Schulanstalten wird dieses Buch mehr für die Hand des Lehrers sein, während es in denen, wo ein solches Verbot nicht existiert, auch vorteilhaft als Schulbuch verwandt werden kann. — Der Stoff ist in zwei Teile geteilt, von denen der erste das Pensum des ersten Unterrichtsjahres enthält. Es wird eine genaue Beschreibung der Artikulationsbasis für die englischen Laute gegeben, und überall wird vom Laute ausgegangen. — Der zweite Teil dagegen, der in den ferneren Unterrichtsjahren nebenher beim Unterrichte durchgearbeitet werden soll, bringt besondere Regeln über die Aus-

sprache der einzelnen englischen Lautzeichen. Die Wörtersammlung ist so reichhaltig, dass man selten vergebens suchen wird. Die Bezeichnung der Laute ist so genau, dass man kaum je anderer Meinung sein könnte. Ausserdem sind bei Schwankungen in der Aussprache stets die Abweichungen hinzugefügt, auch ist oft auf den Unterschied zwischen amerikanischer und englischer Aussprache hingewiesen. Jeder Vokal ist zuerst nach seinem Lautwert in betonter und dann in unbetonter Silbe behandelt. Die Digraphs und Trigraphs sind stets nach dem ersten der Vokalzeichen vollzählig eingereiht. Von den beiden Anhängen bringt der erste eine Zusammenstellung und die phonetische Umschrift derjenigen Wörter, die in der zusammenhängenden Rede viel von ihrem Lautwerte verlieren, dazu zwei Geschichten mit interlinierter Lautumschrift als Leseproben. Der zweite Anhang giebt ein Verzeichnis der wichtigsten Eigennamen mit ihrer Aussprache. Das Buch ist nicht billig, aber, wie gesagt, empfehlenswert. (Schluss folgt.)

Berlin. K. Wetzel.

Litterarische Notizen.

Im „Lotsen" erörtert Prof. Rehmke (Greifswald) die interessante Frage nach dem Verhältnis von Leib und Seele. Nach einer Übersicht über die historische Entwickelung der Frage geht er auf ihren gegenwärtigen Stand ein. Er wendet sich dabei in entschiedner Weise gegen die im allgemeinen als herrschend zu bezeichnende Parallelismustheorie und sucht zu erweisen, dass die Zukunft doch wieder der Lehre von einer Wechselwirkung zwischen Leib und Seele gehören werde.

Polacks Schrift „200 Jahre preussisches Königtum" wird im Verlage von Hermann in Duisburg in neuer Auflage erscheinen. Da auf Massenvertrieb in seitheriger Weise natürlich nicht mehr zu rechnen ist, so erhöht sich der Preis des von jetzt ab nur noch gebunden gelieferten Buches auf 85 Pf. Davon fallen 5 Pf. den Pestalozzivereinen zu.

Über Erfahrungen auf einer vorjährigen Schulreise nach Deutschland, die den Verfasser nach Karlsruhe, Eisenach, Gotha, Weimar, Jena, Leipzig, Dresden und Berlin führte, berichtet G. Gattiker vom Lehrerinnenseminar zu Zürich im 3. Hefte der „Schweizerischen pädag. Zeitschrift". Der Bericht, der die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, die Stellung der Lehrer und Lehrerinnen, das Kindergartenwesen und den Handarbeitsunterricht der Knaben behandelt, ist recht lesenswert. In der Einleitung giebt der Verfasser seinem Befremden darüber Ausdruck, dass er in den von ihm besuchten Städten anstelle der in der Schweiz vorhandenen allgemeinen Volksschule überall eine strenge Scheidung der Schulen nach Ständen antraf. „Es will mir scheinen," schreibt er, „dass gerade diese Eigenart der Schulverhältnisse in Deutschland nicht wenig dazu beigetragen habe, den Klassengegensätzen eine Schärfe zu geben, die man bei uns glücklicherweise nicht kennt. Die soziale Frage hat ja allerdings ihren Ursprung nicht in der Volksschule, sondern in ganz andern Verhältnissen; aber ebenso sicher ist, dass die Schule an ihrem Orte nicht wenig dazu beitragen kann, die Spannung zu mildern, indem sie die Kinder aller Volksklassen zusammenführt und dadurch das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige billige Wertschätzung ganz wesentlich erleichtert. Die wahre Volksschule hat eine ausgleichende Tendenz, da sie das allgemein Menschliche betont und auf Sonderinteressen, seien diese gesellschaftlicher, konfessioneller oder anderer Natur, durchaus verzichtet. Wenn nicht alles trügt, hat gerade die schweizerische Volksschule mächtig dazu beigetragen, dass die soziale Bewegung unserer Zeit bei uns einen verhältnismässig ruhigen Verlauf genommen hat.

Von unserm Mitarbeiter Fr. Regener (Braunschweig) erschien eine 2. Auflage seiner „Besonderen Unterrichtslehre" (Gera, Th. Hofmann. Pr. 3,50 Mk.). Die neue durchgesehene, sowie vielfach verbesserte und erweiterte, zum Teil sogar völlig neubearbeitete Ausgabe des vortrefflichen Werkes wird sicherlich dieselbe Anerkennung finden wie ihre Vorgängerin.

In Nr. 7 der „Pädag. Blätter" befasst sich der Herausgeber, K. Muthesius, in eingehender Weise mit den absprechenden Urteilen über Volksschullehrer-

bildung und Volksschullehrerarbeit, die von zwei bekannten Vertretern der höheren Schule in jüngst erschienenen Schriften niedergelegt wurden: von Prof. Rud. Lehmann (Berlin) in dem Buche „Erziehung und Erzieher“ und von Gymnasialdirektor Wegener (Greifswald) in der Broschüre „Über das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preussen“. Nach unserer Meinung weist er in ganz vortrefflicher Weise nach, dass jene Urteile in ihrer Allgemeinheit auf Unkenntnis der thatsächlichen Verhältnisse beruhen. Dennoch schliesst er mit den beherzigenswerten Worten: „Wir wollen aber andererseits auch zugeben, dass mancherlei Erscheinungen im Volksschulwesen einem wissenschaftlich gebildeten Manne die Beschäftigung mit ihm nicht gerade anziehend machen. Die Volksschullitteratur enthält gewiss einen Stamm von anerkannt vorzüglichen Werken, ein Blick in das neuerdings vom Redakteurverband pädagogischer Zeitschriften zusammengestellte Verzeichnis für Lehrerbibliotheken überzeugt auch den weniger Bewanderten ohne weiteres davon. Aber es giebt doch auch gerade in diesem Litteraturzweige sehr viel des Minderwertigen, Seichten, des Ungründlichen und rein Schablonenhaften. Schrieb doch ein sachkundiger Rezensent im letzten Heft der ‚Deutschen Schule‘ sogar über ein methodisches Werk eines Seminarlehrers: ‚Ein Buch von solch' geistiger Unreife ist mir nur selten in die Hand gekommen‘. Auch die pädagogische Tageslitteratur zeigt in mancher ihrer Erscheinungen nicht gerade ein erfreuliches Bild. Der Streit, der kürzlich um O. Ernsts Flachsmann-Komödie geführt wurde, beweist ebenso wie die günstigen Besprechungen, die ein Machwerk allerniedrigster Sorte wie ‚Martin Gasreck‘ selbst in besseren Schulzeitungen finden konnte, dass die Fähigkeit, nach rein sachlichen Gesichtspunkten zu urteilen, durchaus nicht bei den Volksschullehrern allgemein verbreitet ist. Auch die Art und Weise, wie Standesinteressen vertreten werden, lässt zuweilen einen bedauerlichen Mangel an Sachlichkeit im Urteil und objektivem Abwägen erkennen. Und wenn sich ferner weitere Kreise der Lehrerschaft mit so magerer und dürftiger Kost abspeisen lassen, wie sie manche pädagogische Zeitschrift ihnen bietet, wenn sie an Präparationen von zweifelhaftestem Werte und an Ansprachen zu Familienfesten, Kriegerversammlungen und Fahnenweihen ihr Genüge finden, so möchte man ihnen allerdings eine andere Höhenlage ihrer Bildung wünschen. Kurz: lassen wir es Männern wie Lehmann und Wegener gegenüber nicht mit Entrüstungsprotesten bewenden. Schlagen wir an unsere Brust und bekennen, dass in Volksschule und Seminar noch vieles unvollkommen und verbesserungsbedürftig ist; arbeiten wir rastlos daran, uns selbst und unsern Stand zu heben, sorgen wir namentlich an unserm Teil dafür, dass in die Lehrerbildung ein neuer Geist einzieht, dann graben wir solchen Urteilen, wie sie uns heute beschäftigt haben, die Wurzel ab.“

In Moritz Schnetters Verlage (Berlin-Schöneberg, Akazienstr. 8) erscheint nächstens eine Broschüre: „Praktische Anweisungen zur Durchführung des preussischen Fürsorgegesetzes“ von Agahd in Rixdorf (Pr. 50 Pf.). „Aus der Praxis heraus ist das Buch geschrieben,“ heisst es im Vorworte, „der Praxis soll es dienen. Was hilft alles Theoretisieren, was helfen alle Ausstellungen, die hier oder dort am Gesetz gemacht werden, was soll das viele Reden und Kritisieren, wenn nicht gehandelt wird! Nicht, als ob ich der Meinung sei, die Erörterungen über das Gesetz seien überflüssig, aber das ist jedenfalls klar: wenn alle jene, die in der Theorie Meister sind, in die Praxis hinabsteigen würden, so wäre es um die Jugendfürsorge überhaupt besser bestellt. . . . Darum sage ich: ‚Redet weniger, handelt mehr!‘ Nur angefangen! Hier muss der Einzelne arbeiten, dann findet sich die Organisation bald. Ich habe die Aufgaben scharf herausgestellt, und wer nur die Kapitel 4 und 5 liest, weiss schon, was er zu thun hat. Die Ausführungsbestimmungen sind mit verarbeitet, soweit sie den Kreis angehen, an welchen sich mein Büchlein wendet. Den Wortlaut des Gesetzes glaubte ich aus praktischen Gründen anfügen zu sollen. Ich weiss wohl, dass eine Reihe guter Arbeiten über das Gesetz erschienen sind, aber in keiner wird die praktische Ausführung der Aufgabe aus der Praxis heraus gezeigt. Diese Lücke der Litteratur über das Gesetz sollte und wird mein Büchlein ausfüllen.“

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über den Begriff „Sozialpädagogik“.

*Von Dr. **John Edelheim** in Berlin.*)*

Die Grundtendenz, die alle Äusserungen des zur Neige gegangenen Jahrhunderts beherrscht, ist die Sozialisierungstendenz.

Nicht nur die gesellschaftliche Praxis, auch die wissenschaftlichen Theorien werden immer mehr von dieser Tendenz getragen. Fast giebt es kein Gebiet im Bereiche der Geisteswissenschaften, das sich nicht gezwungen fühlte, seine Grundsätze im Lichte der sozialphilosophischen Erkenntnis zu revidieren und umzugestalten. So ist schon mancher geistigen Disziplin der Stempel des Sozialen aufgedrückt worden. Sozialpsychologie, Sozialethik, Sozialökonomie, soziale Kunst, soziales Recht und in allerletzter Zeit Sozialpädagogik sind geläufig gewordene Bezeichnungen für Forschungsgebiete, die das psychologische, ethische, ökonomische, ästhetische, juridische und pädagogische Material vom Standpunkte der Gesellschaftswissenschaft zu bearbeiten streben und dadurch die Grundlage schaffen zu neuen Zweiggebieten der Sozialphilosophie. Freilich sind alle diese neuen Gebiete noch nicht über die ersten Anfänge hinaus, ist ja auch die Mutterwissenschaft, die Sozialphilosophie selbst, noch nicht endgiltig konsolidiert. Zu den vielen Umständen, welche der Festigung der Gesellschaftswissenschaft und ihrer Zweigdisziplinen hinderlich sind, ist auch das Vorherrschen des dogmatischen Standpunktes über den historischen zu zählen. Die betreffenden Fragen werden meistens so behandelt, als ob erst der Mensch des „fin du siècle“ sie entdeckt hätte. Vielfach wird aus dem Auge gelassen, dass dieselben sozialphilosophischen Themata, die unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, fast niemals aus der Tagesordnung des menschlichen Denkens

*) Diese Abhandlung ist das einleitende Kapitel einer demnächst im „Akademischen Verlag für soziale Wissenschaften“ erscheinenden Schrift: Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des französischen Revolutionszeitalters.

verschwanden. Diese Vernachlässigung des historischen Elements in der Forschung macht sich innerhalb der jüngsten Zweiggebiete der Sozialphilosophie noch in grösserem Massstabe geltend als auf dem Gebiete der Gesellschaftswissenschaft selbst. Die Geschichte der Sozialpsychologie, der Sozialethik u. s. w. ist noch gar nicht in Angriff genommen, und doch ist die Geschichte die erste Stufe aller wissenschaftlichen Forschung; die Kenntnis dessen, was schon gethan worden ist, die unumgängliche Vorbedingung für die Aufstellung neuer Aufgaben; die Bekanntschaft mit den Wegen, die schon eingeschlagen wurden, ein kaum zu entbehrender Ratgeber über die zu befolgenden Wege.

Auch die Sozialpädagogik, als jüngster Sprössling der Sozialphilosophie, macht hiervon keine Ausnahme. Die Fragen, mit denen sie sich beschäftigt, sind nicht erst im 19. Jahrhundert entstanden, obwohl es das letzte Viertel desselben war, welches den Namen unserer Disziplin aufkommen liess. Und auch hier ist der Mangel an historischen Vorarbeiten im höchsten Grade empfindlich.

Mancher Pädagoge, der als Vertreter der „individualistischen“ oder „humanistischen“ Richtung galt, stellte sich bei näherer Betrachtung als bedeutender Repräsentant der sozialen Pädagogik heraus. So wurde Pestalozzi z. B. noch unlängst von einem Sozialpädagogen der Gegenwart zu den „Individualpädagogen“ — freilich mit grossem Vorbehalt — gezählt, gerade in einer Zeit, wo Natorp die sozialpädagogischen Ideen Pestalozzis so meisterhaft beleuchtete.*)

Es ist gewiss jetzt schon an der Zeit, die Geschichte der Sozialpädagogik von ihren Anfängen in der antiken Welt, durch ihre Krise in der Renaissanceperiode, ihr Wiederaufleben bei den Theoretikern des Revolutionszeitalters und ihre Weiterentwickelung bei Fichte, Schleiermacher bis auf die modernen Sozialpädagogen zu verfolgen, von denen Bergemann etwa ein paar Dutzend Namen allein für Deutschland aufzählt.

Bevor aber zu einer solchen Aufgabe geschritten werden kann, ist es notwendig, über den Begriff der Sozialpädagogik und seine verschiednen Bedeutungen volle Klarheit zu gewinnen. Dies soll im Folgenden versucht werden.

Wie bei jeder neuen wissenschaftlichen Disziplin gehen auch auf unserm Gebiete die Meinungen über die Wege und Ziele und sogar über das Wesen der zu untersuchenden Erscheinung vielfach auseinander. Selbst Natorp, unstreitig der bedeutendste Theoretiker auf

*) Paul Bergemann, Aphorismen zur sozialen Pädagogik. Leipzig, 1899. S. 39 ff.

diesem Gebiete, hat zwar den Begriff der Sozialpädagogik in seiner allgemeinen Bedeutung richtig gefasst, ist aber bei der speziellen Durchführung seiner Gedanken doch wieder nicht allen Seiten der sozialpädagogischen Erscheinungen gerecht geworden, wie er andererseits die Sozialpädagogik bald mit der Sozialphilosophie überhaupt, bald mit irgend einer sozialphilosophischen Disziplin häufig zusammenwirft.

Der Ausdruck Sozialpädagogik soll nach ihm dazu dienen, „die notwendige Wechselbeziehung zwischen den Begriffen Bildung und Gemeinschaft in Erinnerung zu halten.“*) Die Sozialpädagogik hat demnach die Beziehungen zwischen der Erziehung und dem gesellschaftlichen Leben zu erforschen. Nicht minder allgemein gefasst ist eine andere Definition von ihm, die in dem Gedanken gipfelt, dass die Sozialpädagogik „die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“**) zu untersuchen hat. Diese allgemeinen Definitionen sind sehr richtig. Allein nicht alle Wechselbeziehungen, die Natorp zwischen Erziehung und Gemeinschaft entdeckt, sind auch für unsere Wissenschaft notwendig. So will uns z. B. scheinen, dass, wenn Natorp schon das Leben in der Schule „Gemeinschaft“ nennt und die wechselseitigen Beziehungen von Lehrer und Schüler als soziale Beziehung auffasst,***) er hiermit den Boden der Sozialpädagogik verlässt und statt dessen Soziologie der Pädagogik treibt. Der Soziologe hat selbstverständlich das Recht und die Pflicht, Formen menschlichen Zusammenwirkens überall da zu untersuchen, wo er sie findet, also auch auf dem Gebiete der Schulerziehung. Die Aufgaben des Sozialpädagogen haben aber mit dieser rein soziologischen Forschung nichts gemeinsam.

Ebensowenig hält Natorp die Grenzen der Sozialpädagogik inne, wenn er sie als eine Pädagogik des sittlichen Willens auffasst, welche „von der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft von Anfang an ausgeht“.†) Hier verwechselt er oft sozialpädagogische mit sozialethischen Erscheinungen.

Am wenigsten befriedigt Natorp, wenn er jede Pädagogik in die soziale aufgehen lässt. Natorp versteht unter Sozialpädagogik „nicht

---

*) Paul Natorp, Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. Berlin, 1895. S. 1.

**) Paul Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Freiburg und Leipzig, 1894. S. 86. — Derselbe, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart, 1899. S. 79.

***) Sozialpädagogik, S. 68, 85, 208 u. a.

†) Dass., S. 78 u. a.

einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens. Die bloss individuale Betrachtung der Erziehung ist eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schliesslich überwunden werden muss." *) Dem gegenüber möchten wir bemerken, dass die Sozialpädagogik ebensowenig die individuelle verdrängen kann, wie die Sozialpsychologie die individuelle Psychologie. Es ist daher der individuellen Pädagogik, die auf die Bildung des Individuums als solchen ausgeht,**) keineswegs nur ein begrenzter Wert beizumessen. Als zur Sozialpädagogik gehörend vermögen wir nur die folgenden Wechselbeziehungen anzuerkennen, die Natorp in seinen sozialpädagogischen Schriften meisterhaft analysiert und beleuchtet: erstens den erziehlichen Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum, zweitens die Erziehung der Individuen für das soziale Leben, und drittens die Sozialisierung der höheren Bildung, d. h. die Verteilung derselben unter die breiten Schichten der Gesellschaft.

Wir wollen nun aus der allgemein gehaltenen Fassung des Natorpschen Begriffs der Sozialpädagogik, die an und für sich richtig ist, die wichtigsten Wechselbeziehungen von Erziehung und gesellschaftlichem Leben ableiten.

Machen wir uns zunächst klar, was Erziehung ist! Nach Natorp soll sie im Gegensatz zum Unterricht „unmittelbare Einlebung in die sittlichen Lebensordnungen, in die sittlichen Formen menschlicher Gemeinschaft" ***) bedeuten. Auch diese Definition ist unsers Erachtens zu eng gefasst. Denn erstens ist die Erziehung nicht nur eine „unmittelbare" Einlebung in die sittlichen Lebensordnungen, sondern auch eine mittelbare, d. h. eine vermittelst planmässiger Einwirkung von Erziehern ausgeübte Thätigkeit; zweitens ist diese Definition lediglich auf eine soziale Pädagogik zugespitzt und lässt der individuellen Pädagogik keinen Raum.

Treffender und umfassender ist die Definition von Comte, wonach ihr Wesen besteht „in der systematischen Leitung der gesamten Entwickelung der lebenden Wesen ... nach einem bestimmten Ziel hin".†) Diese Formel umschliesst sowohl die soziale wie die individuelle Pädagogik, welche sich eben dadurch von einander unterscheiden, dass sie

*) Sozialpädagogik, S. 79.
**) Natorp, Religion, S. 86.
***) Dass., S. 11.
†) Comte, Philosophie positive, Teil III, S. 326.

die Entwickelung der Menschen nach den verschiednen Zielen und Zwecken, die die Erziehung sich setzt, systematisch leiten. So ist das Wesen der individuellen Pädagogik in dem Bestreben zu sehen, dem Menschen solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Eigenschaften, Neigungen u. s. w. zu vermitteln, welche jedem Individuum als einer selbständigen Person, nicht nur als Mitglied irgend einer Gesamtheit, notwendig sind. Hierher gehört z. B. die physische, individual-ethische und intellektuelle Ausbildung des Menschen. Auch der gewerbliche Unterricht muss zu dem Gebiet der Individualpädagogik gerechnet werden, denn die dort erworbenen Kenntnisse könnten etwa auch einem Robinson zugute kommen, der auf die Bedürfnisse einer Gesellschaft keine Rücksicht zu nehmen braucht. Eine soziale Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes ist hingegen eine solche, die sich vorzüglich mit der politischen und sozialen Seite der menschlichen Ausbildung befasst. Sie ist also ein gedanklich wohl von der individuellen Pädagogik abtrennbares und unabhängig von derselben zu behandelndes Gebiet der allgemeinen Erziehungslehre.

Da wir mit Natorp angenommen haben, dass die Sozialpädagogik überhaupt es mit den Wechselbeziehungen von Gesellschaft und Erziehung zu thun hat, und wir die Erziehung in individuelle und soziale teilen, so ergiebt sich für uns die Aufgabe, diese Beziehungen nach beiden Richtungen hin zu verfolgen, d. h. erstens die Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und individueller Pädagogik, und zweitens die Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und sozialer Pädagogik näher zu beleuchten.

Es kann zunächst keinem Zweifel unterliegen, dass sogar die rein individuelle Erziehung für das gesamte gesellschaftliche Leben von hoher Bedeutung ist. Hat doch das allgemeine Gesetz, wonach die Eigenschaften eines Aggregats von denen seiner Teile abhängig sind, auch auf dem Gebiete der Soziologie Giltigkeit. Die Eigenschaften der Gesellschaft, als eines sozialen Aggregats, müssen sich folglich nach denen der dieselbe zusammensetzenden Individuen richten; die Eigenschaften der Individuen aber werden durch die Erziehung modifiziert. Folglich ist auch die individuelle Erziehung eine Macht, der gegenüber die Gesellschaft sich in ihrem eigensten Interesse nicht gleichgiltig verhalten kann. Diese Thatsache war allen weitblickenden Pädagogen von jeher bekannt. Schon Stephani hatte in seinem 1805 veröffentlichten „System der öffentlichen Erziehung“ diesen Gedanken in folgenden Worten trefflich formuliert: „Die Urquelle aller Staatsmacht liegt in den einzelnen Menschen, die zusammen einen

Verein menschlicher Kräfte abgeschlossen haben. Je mehr die in ihnen vorhandenen Kräfte geweckt und ausgebildet werden, zu einer desto grösseren Summe wächst die gesamte Staatsmacht heran. Der Geist des Menschen ist die Hauptquelle aller politischer Kraft.*) Je reiner er die ihm notwendigen und nützlichen Kenntnisse ausprägt, je wahrer er die Bedürfnisse seines Daseins auffasst, je mehr er seinen Willen und seinen Körper zu beherrschen gelernt hat, je besser er es versteht, die Aussenwelt seiner Herrschaft zu unterwerfen, als ein desto kräftigeres und vollkommeneres Wesen steht der Mensch alsdann vor uns. Lasst eine ganze Nation solcher Wesen werden, welchen Verein menschlicher Kraft müssen diese bilden; was muss sich mit derselben ausrichten lassen, welches Übergewicht ihnen selbst über zahlreichere, über minder gebildete Staaten unfehlbar zu Teil werden!" **)

Hat nun die individuelle Erziehung einen solchen Wert für die Gesellschaft, so kommt es der Sozialpädagogik zu, der Frage näher zu treten, wie sich die Gesellschaft zu der Organisation der individuellen Erziehung verhalten soll, inwieweit sie diese der privaten Initiative überlassen könne, und in welchem Masse sie dem Staat einen Wirkungskreis auf diesem Gebiete zuerkennen müsse. Diese Frage, die schon die Sozialpädagogen der französischen Revolutionszeit stark beschäftigte, ist auch heute noch nicht zum Austrag gekommen. Die meisten Sozialpädagogen neigen jedoch der Ansicht Comtes zu, die darauf ausgeht, die direkte Leitung der Erziehung dem Staate, der Allgemeinheit, zuzuweisen.***)

Dagegen fehlt es auch nicht an Stimmen, die die ausschliessliche Staatsthätigkeit auf diesem Gebiete bekämpfen und der Privatinitiative einen grossen Spielraum lassen wollen. Märklin z. B. verlangte, dass die Sorge für die Bildung des Volkes als eine gemeinsame, alle betreffende angesehen werde; „das grausame Vorurteil," sagt er, „dass dieses ausschliesslich die Aufgabe des Staates sei — und als der ganze

*) Bei Stephani selbst unterstrichen; wie aus dem Zusammenhang hervorgeht, muss hier unter Geist die hohe Ausbildung aller moralischen und intellektuellen Eigenschaften verstanden werden.

**) Angeführt bei Karl Heinrich Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zweck der Menschheit und des Staates (Leipzig, 1806), S. 13. Auch Pölitz schliesst sich diesem Gedanken an, und Diesterweg hat ihn später in seinen „Beiträgen zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation" nachdrücklich verteidigt. Vgl. besonders S. 14, 72 ff. Seitdem wurde der Satz zum Gemeinplatz der Pädagogik.

***) Vgl. Sterzel, Comte als Pädagoge (Dresden, 1886), S. 46 u. 54.

Inhalt des Staates werden die Staatsdiener betrachtet — muss verschwinden.“ *)

In letzter Zeit wieder ist sogar der Soziologe Letourneau für die völlige Freiheit der Erziehung und die Unabhängigkeit derselben von jeder Staatseinmischung eingetreten.

Neben der Frage nach der Organisation der Erziehung und der Rolle, die der Staat hier einzunehmen hat, handelt es sich bei den Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaft und individueller Pädagogik noch um den Umfang, in welchem die Erziehung dem Volke zu Teil werde. Dieser Umfang wiederum lässt sich nach zwei Richtungen bestimmen: einmal nach der Extensität, d. h. nach der Ausdehnung der Erziehung auf alle Glieder der Gesellschaft (die allgemeine Bildung), und dann nach der Intensität der Bildung, d. h. nach dem Grade, in welchem der höhere Unterricht allen mitgeteilt werden soll (hierher gehört die Frage nach der university extension). Für die Sozialpädagogik in diesem Sinne lässt sich dieselbe logische Entwickelungsreihe aufstellen, wie sie Hegel für die politische gegeben hat, der zufolge zuerst die Erziehung des Fürsten im Vordergrund des pädagogischen Interesses zu stehen hätte, dann diejenige der höheren Stände und schliesslich die des Volks. Die letztere ist nirgends mit so grosser Entschiedenheit vertreten worden, wie von den Sozialpädagogen der französischen Revolution. Es ist gewissermassen nur eine Wiederholung ihrer Forderungen, wenn Comte, Diesterweg, Pestalozzi, Natorp u. s. w. sie auf ihre Fahne geschrieben haben.

So ist Comte z. B. für die absolute Allgemeinheit des positiven Erziehungswesens. Ein und dasselbe Erziehungswesen auf die Angehörigen aller Klassen und Stände der menschlichen Gesellschaft auszudehnen, ist das Grundbestreben der Comteschen Pädagogik. Alle Glieder der Gesellschaft, auch das weibliche Geschlecht, müssen in gleicher Weise erzogen und gebildet werden.**)

Ebenso ist Diesterweg ein Anhänger der Allgemeinheit der Bildung und der Verbreitung der höheren Bildung unter die Massen. Nach ihm müssen alle Kinder, ohne Ausnahme, eine vollständige Schulbildung geniessen, also vom 6. bis zum vollendeten 14. oder 15. Lebensjahre unausgesetzt die Schule besuchen. Mit dem vollendeten 14. oder 15. Jahre darf jedoch der Schulunterricht und die öffentliche Erziehung

*) Dr. Märklin, Über die Notwendigkeit einer umfassenden Volksbildung und Erziehung (Stuttgart, 1836), citiert bei Diesterweg, S. 129.

**) Phil. pos. I, 34, citiert bei Sterzel, S. 43.

nicht aufhören, sondern sie muss, wenn auch in verminderter Stundenzahl, fortgehen.*)

Natorp hat, an Pestalozzi sich anlehnend, diesen Gedanken der extensiven und intensiven Volkserziehung in die Forderung des „Sozialismus der Bildung“ gefasst.

Die Ausbildung der individuellen Eigenschaften, von denen die der Gesellschaft abhängig sind, ist aber nicht nur ein Produkt der bewussten Einwirkung der Gesellschaft durch Schulunterricht und planmässige Erziehung, sondern auch ein Ausfluss der unbewussten, suggestiven Einwirkung des gesellschaftlichen Milieus.

Die Sozialpädagogik in diesem Sinn hat also dem erzieherischen Einfluss Rechnung zu tragen, den die gesellschaftlichen Zustände auf die Individuen ausüben.

Die Bedeutung der Gesellschaft in ihrer Rolle einer unbewussten Erzieherin der Menschen, welche in der Geschichtsphilosophie unter dem Namen „Einfluss des sozialen Milieus“ bekannt ist, ist zum ersten Male von Helvetius systematisch dargestellt und zum Grundprinzip seiner Sozialpädagogik gemacht worden. „Das ganze Leben,“ sagt er, „ist nichts als eine lange Erziehung.“**) Er hält für die hauptsächlichsten Erzieher der Jugend die Regierungsform, unter der diese lebt, und die Volkssitten, die nach ihm aus der Regierungsform hervorgehen; dazu gesellen sich ferner die Rangordnung, in die einen die Gesellschaft stellt, die ökonomische Lage, seine gesellschaftlichen Verbindungen, „seine Freunde, Bücher und Maitressen.“***) Wohl ist der Charakter eines Menschen ein unmittelbares Produkt seiner Leidenschaften, aber letztere sind öfters nur ein unmittelbares Produkt der Lage, in der er sich befindet.†)

Auch Diesterweg schreibt in seinen sozialpädagogischen Ausführungen dem sozialen, ökonomischen und politischen Milieu einen grossen erzieherischen Einfluss zu. „Wie kann man es wagen,“ so ruft er aus, „Menschen ihr Elend als selbstverschuldet beizumessen, die als Kinder unter den bejammernswertesten Umständen erzogen und aufgewachsen sind? . . . Die Menschen werden, was sie werden können; das Resultat entspricht den Bedingungen, unter denen sie lebten, und den Kräften, die auf sie einwirkten.“††) Ebenso gedenkt auch Natorp

---

*) Diesterweg, S. 74.

**) Helvetius, Oeuvres complètes (Paris, 1818), Teil II: De l'homme, S. 13.

***) S. 23. †) S. 24.

††) Diesterweg, Beiträge zur Lebensfrage der Civilisation (Essen, 1837).

dieses erziehlichen Einflusses der Gesellschaft in seiner „Sozialpädagogik“.*)

Selbstverständlich wurde der Gedanke des ausschlaggebenden Einflusses des gesellschaftlichen Milieus von allen Sozialisten aufgegriffen und ausgenutzt.

Dieser unbewusste gesellschaftliche Einfluss kann sich sowohl nach der Seite der Vervollkommnung des Individuums, wie auch nach der seines Nachteils bethätigen. Je nachdem nun der Sozialpädagoge mit diesem Einflusse zufrieden oder unzufrieden ist, wird er danach streben müssen, die Gesellschaftsordnung zu verteidigen oder anzugreifen. Die Erhaltung oder Umgestaltung der Gesellschaft ist aber wiederum Sache der Individuen.

„Nicht der ewige Schöpfer,“ sagt Diesterweg mit Recht, „hat die jetzige Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens bewirkt und gemacht, sondern es ist dies ein Werk der Menschen. Die Umgestaltung derselben, wenn eine solche nötig sein sollte, ist den Menschen überlassen, und deren Pflicht.“**)

Damit aber diese Menschen befähigt werden, die Gesellschaftsordnung bewussterweise bestehen zu lassen oder umzustossen, und eine neue an deren Stelle setzen zu können, müssen sie eigens für dieses Ziel erzogen werden. Hiermit verlässt die Sozialpädagogik den Boden der individuellen Erziehung, die nur die Ausbildung des Menschen im Auge hat, und wendet sich einem neuen Gebiete zu: dem der Ausbildung des Bürgers im Menschen. Die Sozialpädagogik in diesem eigentlichen Sinne des Wortes hat die Erziehung der Individuen für die Gesellschaft, d. h. ihre politische und soziale Ausbildung, zum Zweck.

Wie Helvetius der eigentliche Theoretiker des erziehlichen Einflusses des gesellschaftlichen Milieus ist, so ist Auguste Comte der eigentliche Theoretiker der Erziehung für die Gesellschaft. Nach ihm gehört die Erziehung ihrem ganzen Wesen nach der Soziologie an; der Einzelne hat für sich überhaupt keinen Wert, kein Recht, keine Aufgabe und muss im Ganzen aufgehen. Der Charakter des ganzen Erziehungssystems von Comte steht unter dem Einfluss seiner soziologischen Auffassung dieses Problems. Ist aber der höchste Gesichtspunkt, unter dem sich das Individuum betrachten lässt, die Gesellschaft, so ist dieselbe zugleich der Zweck jeder individuellen Existenz. Die Gesellschaft ist das Ziel, nach welchem hin die Ent-

*) Natorp, Sozialpädagogik, S. 179 ff.

**) Diesterweg, S. 9.

wickelung des Individuums systematisch zu leiten ist.*) Wenn die Comtesche Formel für Erziehung überhaupt in der systematischen Leitung der gesamten Entwickelung lebender Wesen nach einem bestimmten Ziele hin besteht, so definiert er die soziale Erziehung als „das gesamte System derjenigen Ideen und Gewöhnungen, welche erforderlich sind, um die Individuen für die soziale Ordnung, in der sie zu leben haben, vorzubereiten."**) Die Mittel der sozialen Pädagogik erblickt er in der Ausbildung der Gefühle des Herzens, die aus der sozialen Natur des Menschen stammen. Die Aufgabe der sozialen Erziehung ist zugleich eine Aufgabe der sittlichen Erziehung, welche darin besteht, den Egoismus dem Altruismus unterzuordnen. Das Individuum muss dahin gebracht werden, in allen seinen Handlungen das Wohl der Menschheit als letztes Ziel vor Augen zu haben; „vivre pour autrui" ist sein oftmals ausgesprochener Grundsatz.

Vielfach an Comte und Diesterweg erinnernd, ist diese Seite der Sozialpädagogik von Natorp behandelt. „Eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens," sagt er, „ist fundamental bedingt durch eine ihm gemässe Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen."***) Auch legt er, wie Comte, das Hauptgewicht auf die sittliche Ausbildung der Individuen, mit dem Unterschiede jedoch, das für ihn nicht der Altruismus, sondern der Kantsche reine sittliche Wille das Ziel der sozial-ethischen Erziehung ist.

Auch auf dem Gebiete der sozialen Pädagogik treten uns dieselben Probleme entgegen, die wir bei der Betrachtung der Beziehungen zwischen der Gesellschaft und der individuellen Erziehung gefunden haben. Soll die soziale Erziehung öffentlich oder privat sein? In welchem Umfange und Grade soll sie den Mitgliedern der Gesellschaft zu teil werden? Durch welche Mittel soll die Gesellschaft auf die soziale Erziehung der Erwachsenen einwirken?

Die letzte Frage ist es besonders, der Diesterweg näher getreten ist. Wenn Comte hier der Ausbildung der moralischen Gefühle die grösste Bedeutung beimisst, so hebt Diesterweg die Notwendigkeit hervor, für eine sozial-politische Aufklärung zu sorgen. Er hielt für eine der dringendsten Aufgaben seiner Zeit die Lösung der Frage, „ob es nicht in jeder Beziehung wünschenswert und notwendig sei,

---

*) Vgl. Sterzel, S. 9.

**) Diese Definition stammt aus dem Jahre 1826 und ist seinem Appendice général entnommen. Vgl. Sterzel S. 36.

***) Natorp, Sozialpädagogik, S. 79.

dass alle Klassen der Gesellschaft, zumeist aber die unteren und untersten Klassen, über die Gegenstände des öffentlichen Lebens aufgeklärt werden".*) Ihm erschien eine möglichst vollständige Aufklärung über öffentliche Verhältnisse, über Staatsformen und Regierungsangelegenheiten, Gesetz und Recht u. s. w. als eine unerlässliche Forderung, sobald die Menschen angefangen haben, über diese grossen Gegenstände nachzudenken.**) Um aber die Menschen über diese aufzuklären, bedürfen sie eines Unterrichts in der Religions- und Sittenlehre. Sittliche Grundsätze müssen ihnen eingeprägt werden. Sie müssen ferner einen Unterricht in den Rechten und Pflichten der Bürger erhalten; sie müssen über das Verhältnis des Bürgers zur Obrigkeit und zu dem Staate, sowie über die Gesetze des Landes im allgemeinen, die Strafgesetzgebung im besonderen, und die des öffentlichen Lebens überhaupt aufgeklärt werden.***) Aber mit dem intellektuellen Unterricht auf sozialem Gebiet ist es für ihn nicht abgemacht; ausserdem muss noch auf die Ausbildung des Gemeinsinns und des Gemeingeistes der Massen hingewirkt werden, und zu diesem Zwecke kann er kein besseres Mittel empfehlen, als die selbstthätige Organisation der Massen in Bildungs- und Unterstützungsvereinen, die, systematisch organisiert, das ganze Volk umfassen sollten.†) —

Aus alledem ergeben sich folgende Deutungen der Sozialpädagogik, von denen jede einzelne ein besonderes Problem dieser jungen Wissenschaft darstellt:

1. die Bedeutung der Erziehung, sowohl der individuellen, wie der sozialen, für den Bestand und Fortschritt der gesamten Gesellschaft;

2. die Beziehung der Gesellschaft zu dem Problem der individuellen Erziehung und zwar:

a) im Hinblick auf die Grenzen der Wirksamkeit des Staates und der Gesellschaft auf diesem Gebiete und

b) im Hinblick auf die quantitative und qualitative Verbreitung der Erziehung auf die Massen;

3. das Problem des unbewussten erziehlichen Einflusses des gesellschaftlichen Milieus auf die Erwachsenen;

4. die Beziehungen der Gesellschaft zu dem Problem der sozialen Erziehung, d. h. der Erziehung für eine bestimmte Gesellschaftsordnung, und zwar:

---

*) Diesterweg, S. 40.
) S. 41. *) S. 75. †) S. 131.

a) im Hinblick auf die Grenzen der Wirksamkeit des Staates und der Gesellschaft auf diesem Gebiete, und
b) im Hinblick auf die Extensität und Intensität der zu erteilenden sozialen Erziehung.

Diese Probleme sind es, deren Lösung die verschiednen sozialpädagogischen Theorien anstreben. Aus dem Rahmen der eigentlichen Sozialpädagogik fallen hiermit folgende Wechselbeziehungen zwischen Soziologie und Erziehung heraus: 1. die Fragen des soziologischen Unterrichts, insofern dieser nur die Vermittelung soziologischer Erkenntnisse anstrebt, also die eigentlich didaktischen Probleme der Soziologie; 2. die Soziologie des Unterrichts und der Erziehung, also die Untersuchung derjenigen soziologischen Grundprinzipien, die die Beziehungen zwischen den Erziehern und den Zöglingen regeln sollen. Nur insofern diese Grundprinzipien einen erziehlichen Einfluss auf den Zögling ausüben, indem sie ihn an bestimmte Grundlagen des gesellschaftlichen und politischen Lebens (Gehorsam den Vorgesetzten gegenüber, Belohnung und Bestrafung) sich anpassen lassen, gehört ihre Untersuchung und Würdigung in das Gebiet der Sozialpädagogik. Diese Untersuchung bildet aber kein neues Problem unserer Wissenschaft neben den bereits charakterisierten, sondern nur eine Verquickung des oben unter 3 aufgeführten Problems des unbewussten erziehlichen Einflusses des gesellschaftlichen Milieus mit dem unter 4 aufgeführten Problem der Erziehung für eine bestimmte Gesellschaftsordnung.*)

Dieser schematische Überblick gestattet, wie wir glauben, die Orientierung in den verwickeltsten und untergeordnetsten Erscheinungen auf diesem Gebiet.

*) Einen beachtenswerten Versuch, die Soziologie der modernen Erziehung vom sozialpädagogischen Standpunkt aus einer Kritik zu unterwerfen, bildet das Werk von J. Elslander: L'Education au point de vue sociologique. Von Tolstoj und seinen pädagogischen Versuchen in der „Jasnaja Poljana“ ausgehend, sucht es die soziale Schädlichkeit des autoritativen Prinzips in der Schule nachzuweisen. Vgl. insbes. Kap. II des ersten Abschnitts, S. 20 ff. und S. 326 ff.

Umschau über den heutigen Stand der Volksschulmethodik und Ausblicke auf ihre Weiterentwickelung.

*Von **R. Seyfert,** Schuldirektor in Ölsnitz i. Vogtl.*

(Schluss.)

Der Geschichtsunterricht macht eine wesentliche Wandlung durch. Lange Zeit rechnete man ihn unbedingt zu den Gesinnungsfächern, weil er sich hauptsächlich mit Personen und ihren Eigenschaften und Handlungen beschäftigte, deren Betrachtung vor allem auch das sittliche Urteil herausfordern sollte. Jetzt fängt man an, das Zuständliche mehr zu betonen; es liegt das in der Entwickelung der Geschichtswissenschaft begründet. Es wäre freilich zu bedauern, wenn der Schulunterricht sich dazu verleiten liesse, den Einfluss grosser Persönlichkeiten und sittlicher Ideen zu übersehen. Das ist schon wissenschaftlich absolut unberechtigt, noch weniger wäre es pädagogisch richtig. Personen sind konkret, sie erwecken in dem Kinde Zuneigung und Abneigung, sie begeistern oder stossen ab; die reinen Ideen fasst das Kind nicht; in den Personen erscheinen ihm diese verkörpert, anschaulich. Ausserdem brauchen wir um des Erziehungszweckes willen Ideale; diese aber können geschichtliche Helden wohl sein. Freilich muss die Auswahl der vorzuführenden Personen nach der geschichtlichen und ideellen Bedeutung erfolgen, und es gehören neben die Könige und die Helden des Schwertes auch die Helden und Heldinnen des Geistes. Die geschichtliche Wahrheit über alles! Dieser Vorsatz hat zur Ausmerzung vieler Geschichtslügen und — Fälschungen geführt, deren sich freilich in manchen für die Volksschule bestimmten Büchern immerhin noch genug finden. Die Personen sollen aber nicht derartig im Geschichtsunterrichte dominieren, dass schliesslich die ganze Geschichte in lauter Biographien zerfällt, hat man doch eine Zeit lang sogar von einer „bio-

graphischen Methode“ gesprochen. Die Entwickelung der Kultur nach ihrer wirtschaftlichen, sozialen, ethischen und politischen Seite betrachtet der neuere Geschichtsunterricht, soweit es eben in der Volksschule möglich ist. Allgemeine geschichtliche Wahrheiten herauszuschälen, ist freilich erst in geringem Masse gelungen; es muss darin die Wissenschaft noch populärer geworden sein, ehe auch die Volksschule daran gehen kann, ein elementares Geschichtssystem aufzustellen und als abstraktes Ergebnis aus dem Unterrichte zu gewinnen. — Mit der Forderung, dem Geschichtsunterrichte Quellen und Quellenlektüre zu grunde zu legen, kann die Volksschule leider deshalb nicht viel anfangen, weil ihren Schülern meist die Mittel fehlen, Quellenbücher zu beschaffen; deshalb beschränkt man sich wohl meist darauf, wenn man überhaupt etwas thut, Quellenstücke zur Illustration und zur Belebung vorzulesen oder vorlesen zu lassen. Gut wäre es schon, wenn die so berechtigte Forderung noch mehr verwirklicht werden könnte. — Bei den einzelnen Lektionen immer von historischen Gedichten auszugehen, ist ein nur vereinzelt befolgter Vorschlag geblieben; thatsächlich liegt dazu auch gar kein zwingender Grund vor. Mag es hier und da als recht zweckmässig erscheinen, dies zu thun, eine allgemein giltige Norm kann es nicht sein. Wohl aber ist die Forderung berechtigt, wo immer es möglich ist, die geschichtlichen Vorgänge auf heimatlichen Boden zum Ausgangspunkte zu nehmen, die Schicksale des Heimatortes als konkreten Anschauungsstoff und die vorhandenen geschichtlichen Dokumente und Erinnerungen sorgsam zu benützen. Die auf diesem Gebiete noch verborgenen Schätze heben zu helfen, ist kaum ein Stand mehr berufen als der Lehrerstand. — Dass sich wenigstens die einfache Volksschule auf die deutsche Geschichte beschränkt, muss gebilligt werden; die zum Verständnisse der biblischen Geschichte und mancher kulturgeschichtlichen Thatsache (Kreuzzüge, Renaissance) nötigen Belehrungen über alte und ausserdeutsche Geschichte dürfen natürlich nicht fehlen. — Der Geschichtsunterricht muss aber vor allem die Gegenwart verstehen lehren; er muss darum auch das Wichtigste aus der Gesetzes-, Verfassungs- und Wirtschaftskunde aufnehmen, wenn er seine nationale und volkserzieherische Kraft ganz entfalten will. Hier liegt noch ein weites Feld für eine gesegnete Thätigkeit; die bisher gemachten Vorschläge schiessen entweder über das Ziel hinaus oder sagen zu wenig, als dass Greifbares für die Praxis daraus entnommen werden könnte.

Der Geographieunterricht hat seinen stärksten Anstoss durch die in die Wissenschaft eingeführte vergleichende Methode erhalten. „Denk-

geographie“ wurde allgemein gefordert und vielfach auch getrieben. Noch ist man nicht allenthalben bis dahin gekommen, da erschallt schon wieder der Ruf: Zurück! wenigstens ein: Nicht zu weit! In der That liegt die Gefahr nahe, dass man in der Geographie zu viel spekuliert und spintisiert. Dem gegenüber fordert man jetzt eine Beschränkung der allgemeinen Geographie zu gunsten der Kulturgeographie. Der tiefer liegende Grund für diese Bewegung ist oben angedeutet worden; er liegt darin, dass das Menschliche im Volksschulunterrichte immer stärker in den Vordergrund gedrängt wird. Die Volksschule muss sich ja beschränken, und sie bedarf wirksamer Direktiven für die Stoffbeschränkung; eine solche liegt aber in dem Begriffe der Kulturgeographie. Das heisst nun nicht etwa, dass das Physisch-Geographische aus dem Plane verschwinden müsste oder dürfte; davon kann gar keine Rede sein; es soll nur etwas zurück-, das Kulturelle dagegen stärker hervortreten. — Auf eine wichtige geistige Arbeit scheint man eigentlich erst in jüngerer Zeit recht aufmerksam geworden zu sein: auf das geographische Vorstellen. Die Fähigkeit dazu ist in ganzen Generationen unentwickelt geblieben, und es wird darum ernstlich angezweifelt werden, dass es überhaupt möglich sei, sich eine fremde, nie geschaute Gegend auch nur einigermassen der Wirklichkeit entsprechen, vorzustellen. Ernstliche Versuche haben bewiesen, dass diese Zweifel unberechtigt sind; es ist auch Kindern bis zu einem gewissen Grade möglich, sich einen Erdraum phantasiemässig (stark verkleinert und schematisiert natürlich) vorzustellen. Das erfordert aber tüchtige, planmässige Übung. Die Grundlage hierin muss der Unterricht in der Heimatkunde liefern, die in das Kartenlesen und Kartenverständnis einzuführen hat. Der Geographieunterricht muss das voraussetzen, darf sich aber nicht mit dem blossen Kartenbilde begnügen; sonst treibt er Papiergeographie. Die Karte soll dem Kinde ein Wirkliches andeuten und es zur Vorstellung dieses Wirklichen anregen. Daraus geht aber hervor, wieviel von guten plastischen Karten abhängt. Die Kartographie hat für die Volksschule Bedeutendes geleistet, sowohl in Wandkarten als in Atlanten für die Hand der Kinder. Vor dem alleinigen Gebrauche der Wandkarten muss aber gewarnt werden; auch schon bei mässiger Entfernung verschwindet dem Auge des Kindes vieles von dieser, was zur rechten Vorstellung unbedingt nötig erscheint. Darum fleissiger mit dem Atlas arbeiten, lieber mit diesem allein als ohne ihn. Man hat eine Zeit lang viel Rühmens von den Faustzeichnungen im Geographieunterrichte gemacht, ja sogar von einer zeichnenden Methode gesprochen. Der wirkliche Wert des

Zeichnens liegt nur darin, dass es die Einprägung des Kartenbildes unterstützt und kontrolliert, und das ist nötig und zweckmässig, genügend, um das Zeichnen tüchtig zu betreiben; aber von einer Methode hier zu sprechen, ist Missbrauch des Wortes Methode. Zu warnen ist vor den Künsteleien beim geographischen Zeichnen; auch viel empfohlene Hilfsmittel sind nicht ganz frei davon. Man begnüge sich auch mit nur annähernd richtigen Skizzen, wenn nur das Charakteristische getroffen ist. Die Hauptsache ist nicht das Kartenbild, sondern das Innenbild, die Vorstellung des Wirklichen. Die Entstehung annähernd richtiger geographischer Vorstellungen kann wesentlich auch durch gute geographische Bilder unterstützt werden, deren in neuerer Zeit viele auf den Markt gebracht worden sind. In manchen Schulen hilft man sich auch mit guten Illustrationen aus Zeitschriften; das ist recht dankenswert und lenkt auch den Sammeleifer der Kinder auf ein nützliches Gebiet. Sehr brauchbar für den Geographieunterricht ist das Stereoskop; einige Stereoskope sollte auch die einfachste Dorfschule haben und benutzen. Wer es gar noch zu einem Skioptikon bringen kann, ist doppelt gut daran. Das Skioptikon darf ja wohl überhaupt als ein Lehrmittel der Zukunft bezeichnet werden.

Der Lehrgang der Geographie ist naturgemäss nach dem Grundsatze vom Nahen zum Fernen aufgebaut; die unglückseligen konzentrischen Kreise à la Stössner sind wohl überall verschwunden. Die Gliederung des Stoffes erfolgt nach natürlichen und politischen Gesichtspunkten, wobei die letzteren die Hauptglieder, die ersteren die Unterglieder bestimmen. Der rein memorative Betrieb, der Notizen- und Anekdotenkram ist wohl für immer aus der Schule verbannt. Am meisten dürfte sich folgender Gang für die Behandlung empfehlen: Zunächst sucht man die Anknüpfungspunkte zwischen Heimat und dem neu zu behandelnden Gebiete; dann wird das Kartenbild gelesen, gezeichnet und eingeprägt. Hierbei wenden die Kinder selbständig ein gegebenes Schema an; der Lehrer ergänzt und berichtigt nur. Dann wird versucht, das Kartenbild in die Vorstellung der Wirklichkeit umzusetzen; die Kinder denken sich, sie sähen von einem erhöhten Standpunkte (hohen Berge, Luftballon) aus in senkrechter Richtung oder wandernd in wagrechter Richtung die Landschaft. Zu Hilfe kommt man dieser Arbeit mit Bildern und lebendiger Schilderung. Was das Kind nun im Geiste schaut, wird in seinen charakteristischen Zügen denkend betrachtet, das Warum und Weil unter Leitung des Lehrers besprochen, wobei nach dem oben Angeführten der Mensch, seine Ansiedelungen, seine

Kultur, seine Beschäftigungen, Sitten und Gebräuche, seine Beziehungen zu uns gebührend zu betonen sind. Allgemein giltige geographische Sätze werden zu einem elementaren System allmählich zusammengestellt. Im 8. Schuljahre empfiehlt es sich, dieses System, also das Allgemeine aus der physischen und politischen Geographie einmal übersichtlich kurz zu besprechen. — Die mathematische Geographie, die Himmelskunde, wird ihrem bildenden Werte entsprechend jetzt wieder mehr betont, und kostbare Lehrmittel sind um ihretwillen angefertigt worden. Ich schätze die darin bethätigte geistige Arbeit ausserordentlich hoch und halte die Lehrmittel für reifere Schüler für wertvoll; für die Volksschule muss man sich aber wohl daran halten, wie die Thatsachen uns erscheinen; die wirklichen Himmelserscheinungen sind tüchtig und fleissig zu beobachten: das scheinbare Wandern der Sonne bei ihrem Auf- und Untergange am Horizonte und in der Mittagslinie, die Phasen des Mondes und ihre Zeiten, das Kreisen der Sterne um den Polarstern; für die Erscheinungen auf der Erde ist das beste Anschauungsmittel ein im Freien richtig, d. h. in mathematisch genauer Polhöhe, aufgestellter Globus, der im gegebenen Momente auf die Sekunde genau alle die Erscheinungen veranschaulicht, die von der ganzen Erde gelten. Von den künstlichen Lehrmitteln aus findet das Kind keinen Weg in die Wirklichkeit; in den Beobachtungen hat es ihn. Ganz zu verwerfen sind für die Volksschule die mechanischen Tellurien; die verwirren das Kind nur. — Sehr wichtig ist es, die Grössen und Entfernungen durch Gleichnisse die Kinder wenigstens ahnen zu lassen. Zu Vorstellungen kann es hier nicht kommen, auch wir Erwachsenen versuchen uns darin vergeblich; aber blosse Worte zu geben, wäre doch auch nicht am Platze. Vor allem aber suche man in den Kindern die Lust zum Weiterbeobachten und zum Weitersuchen zu wecken; hier findet auch der einfache Mann Anlass, über die Welträtsel nachzudenken.

Sehr lebhaft sind in dem letzten Jahrzehnt die Meinungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht ausgetauscht worden. Die Schlagwörter System, Lebensgemeinschaft, Biologie, Naturgesetze u. s. w. begegneten uns auf Schritt und Tritt. Der wesentliche Fortschritt der heutigen Naturbeschreibung liegt allein darin, dass der biologische Gesichtspunkt mehr als früher betont wird. Das Anordnungsprinzip der Lebensgemeinschaften hängt damit zusammen, ist aber nicht das Wesentliche. Mit und ohne Absicht ist diese Wahrheit verkannt oder ausser acht gelassen worden. Mag der Unterrichtsstoff nach dem System oder nach Lebensgebieten angeordnet sein, er muss jetzt über

die blosse Beschreibung hinaus- und auf die innern Zusammenhänge zwischen Organ und Arbeitsleistung u. s. w. eingehen, sonst ist der Unterrichtsbetrieb veraltet. Eine denkende Betrachtung ist an Stelle der blossen Beschreibung getreten; diesen Fortschritt zu leugnen, wäre unverständig. Friedrich Junge hat für die allgemein giltigen Wahrheiten kurze Ausdrücke gesucht und diese „Gesetze“ genannt; darüber ist ein heftiger Streit entstanden. Aber warum? Weil die Gesetze im einzelnen der Kritik nicht ganz Stand halten? Nun gut, so verbessere man die Ausdrucksweise und streiche die ungiltigen Sätze. Oder weil der Ausdruck Gesetz zu viel sagt? Nun, dann wähle man einen andern! Das aber ist doch unbestreitbar, dass sich Gesetzmässigkeit in den Lebenserscheinungen findet; dass diese für uns, auch für die Kinder erkennbar ist und sich auch wenigstens annähernd zutreffend aussprechen lässt; dass es endlich nur pädagogisch konsequent ist, wenn wir auch in diesem Fache Allgemeingiltiges als das Wesentliche gewinnen. Weiter will doch in diesem Punkte Junge nichts. Dass man in dem Aufsuchen von Zweckmässigkeiten über das Ziel hinausschiessen kann, und dass dies geschehen ist, ist leider wahr; darum Vorsicht und nicht auf eigne Faust spekulieren und teleologisieren! Es wäre ferner ganz verkehrt, die Beschreibung zu missachten. Ohne sie, d. h. ohne wirkliche, konkrete Vorstellungen, schwebt alles Spekulieren in der Luft. Das gründliche Anschauen des Einzelnen und der Ausdruck dafür, die Fähigkeit der Kinder, geordnet zu beschreiben, ist und bleibt die Grundlage alles naturkundlichen Unterrichts. — Es ist in der Einleitung schon gesagt worden, dass das geordnete Anschauen und das Beschreiben zur selbständigen Fertigkeit der Kinder werden müsse. Und damit die Vorstellungen recht deutlich werden, müssen die Kinder zeichnen, was sie sich vorstellen. Der biologische Gesichtspunkt verlangt aber mehr als die Betrachtung von Formen, Merkmale und Kennzeichen; das Leben muss beobachtet werden. Hier setzt nun die Forderung nach Naturbeobachtung ein; Pflanzen- und Tierentwickelungen sollen von den Kindern wirklich beobachtet werden. Die hierauf bezüglichen Vorschläge haben zu einer erfreulichen Betriebsamkeit hierin geführt; in vielen Schulen ist es Brauch geworden, die Kinder anzuhalten, im Garten, auf dem Felde, im Walde Pflanzen vom Keimen bis zum Fruchtbringen zu beobachten, sich selbst Pflanzen zu ziehen und zu pflegen; in den Schulgärten werden Pflanzen zu diesem Zwecke gezogen und die Kinder sie allwöchentlich zu beobachten angehalten; ja bis in die Schulzimmer dringen Erbsen, Bohnen in Blumentöpfen, damit sie von den Kindern beobachtet und gepflegt

werden. Raupenkästen, Terrarien und Aquarien sind nichts Seltenes in den Schulen mehr, und vielfach wird über das Beobachtete auch Buch geführt. Das solche Bestrebungen zu einer vertieften, zu einer sinnigen und gemütvollen Naturbetrachtung führen müssen, leuchtet ein. Und, wie bereits erwähnt, muss die Schule gerade die Naturkunde so behandeln, dass eine dauernde Liebe zur Natur erzeugt wird, die die Kinder über ihre Schulzeit hinaus begleitet und ein Gegengewicht bildet gegen die Sorgen des Alltagslebens und gegen die stumpfsinnige, öde, fade und gemeine Art ungebildeter Menschen sich zu vergnügen. Das Ziel ist hoch, aber dankens- und rühmenswert ist es, es erreicht zu haben. Unterstützend können hierbei poetische Zugaben im Unterrichte wirken.

Die Lebensgemeinschaften sind für die Volksschule zunächst nur ein Stoffanordnungsprinzip und als solches pädagogisch zweckmässiger als das System. Das thatsächliche Nebeneinander liegt psychologisch näher als das abstrakte System. Das Neben- und Durcheinander ist bei den meisten Lebewesen ein Teil ihrer Lebensäusserungen. Soweit es durch die Natur selbst geschaffen worden, wie im Walde, auf der Wiese, im Teiche, im Meere, darf es der Unterricht auf keinen Fall übersehen. Da es aber als Anordnungsprinzip dem Nebeneinander in der Geographie, dem Nacheinander in der Geschichte entspricht, warum sollte man es nicht dem Systeme vorziehen? Das System tritt natürlich auch bei der Anordnung des Stoffes nach Lebensgebieten auf; aber nur als Ergebnis und nur in seinen Grundzügen. Daneben aber werden auch allgemeine Erkenntnisse gewonnen, die für eine selbständige denkende Betrachtung der Natur massgebend sind.

Die Behandlung eines Einzelobjektes verläuft am besten wohl so: Angemessene Zeit vor der Besprechung werden die Beobachtungsaufgaben gestellt, die zu dem betreffenden Objekte gehören. Die Besprechung beginnt damit, dass die Beobachtungen zusammenhängend von den Kindern aufgezählt werden. Dann wird die Pflanze oder das Tier beschrieben, und zwar geschieht dies nach einem gegebenen Schema von den Kindern selbständig; der Lehrer giebt nur die fehlenden Ausdrücke und ergänzt, wo es nötig ist. Die Formen werden als Vorstellungen eingeprägt und soviel als möglich gezeichnet. Die Beschreibungen sollen auf der Unterstufe recht eingehend sein, auf der Oberstufe werden sie zu Charakterisierungen; das Kind muss also gewöhnt werden, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, das Eigentümliche, Unterscheidende klar zu erkennen. An die Beschreibung schliesst sich, vielleicht auch nach bestimmtem Gange ge-

ordnet, die Betrachtung der Lebensweise, des Aufenthaltsortes u. s. w. Das, was nicht beobachtet werden konnte, muss entweder vom Lehrer gesagt oder aus dem Beobachteten gefolgert werden. Das so festgestellte Thatsächliche wird dann denkend betrachtet; d. h. die Teile werden als zweckmässig, als zu einander und zur Lebensweise passend nachgewiesen, die Beziehungen des Objekts zum Menschen werden aufgesucht u. s. w. Dann wird das Ganze zu einem mündlichen Aufsatze zusammengefasst. Poetische Zugaben schliessen die Betrachtung ab. Ist eine Reihe zusammengehöriger Objekte besprochen worden, so wird nun das Allgemeine über Lebensbedingungen und das Zusammenleben, das Übereinstimmende und Abweichende herausgearbeitet und, soweit es geeignet erscheint, in allgemeine Sätze gefasst.

Physik, Chemie, Mineralogie und Technologie sollen, wie oben bemerkt wurde, unter den Begriff der menschlichen Kulturarbeit gestellt und als Arbeitskunde zusammengefasst werden. Die Auswahl des Stoffes ist dadurch scharf bestimmt; es werden eben die Stoffe behandelt, die für die menschliche Arbeit wichtig sind; rein theoretische Kapitel bleiben unberücksichtigt. Desgleichen ist die Anordnung bestimmt; es werden der Reihe nach die Arbeitsgebiete behandelt: Wohnung, Heizung und Beleuchtung, Ernährung, Kleidung, Kleingewerbe, Nahverkehr, Grossgewerbe, Weltverkehr, Kunst und Wissenschaft. Der systematische Stoff aus Physik und Chemie wird aus dem konkreten Stoffe abgeleitet und nach und nach zusammengestellt. So schliesst sich z. B. an den Hausbau die Lehre von den mechanischen Erscheinungen fester Körper, an die Heizung die Wärmelehre, an die Beleuchtung die Lehre vom Licht, an die Ernährung einiges aus der Chemie u. s. w. Dass in der Aufeinanderfolge das Leichtere dem Schwereren vorangehe, dafür hat der ausgeführte Lehrplan zu sorgen. — In die Arbeitskunde ist auch die Mineralogie zu verweben, soweit sie für die Kulturarbeit in betracht kommt. Den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden auch hier Beobachtungen der Wirklichkeit. Diese sind für gewisse Gebiete leicht, für andere schwierig anzustellen. Sind sie überhaupt nicht ausführbar, dann müssen gute Abbildungen als Ersatz dienen. Anerkennend erwähnt seien hier die Eschnerschen technologischen Tafeln, die der Idee der Arbeitskunde sehr entgegenkommen. Die Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder werden zusammengestellt und das zu behandelnde Ding zunächst nach allen seinen Teilen und Eigenschaften beschrieben, als Vorstellung eingeprägt und, soweit möglich, gezeichnet. Dann wird betrachtet, wie das Ding hergestellt, gewonnen und verwendet wird. Endlich werden die allge-

meingiltigen physikalischen oder chemischen Sätze und Gesetze gewonnen und eingeprägt. Experimente sind, wo es nötig ist, auszuführen, bilden aber nicht die Ausgangspunkte, sondern sind Erklärungs- und Verdeutlichungsmittel. — Immer soll der Lehrer darauf bedacht sein, mit den einfachsten Apparaten und Mitteln auszukommen; komplizierte und teure physikalische Apparate sind für die Volksschule entbehrlich. — Am schlechtesten ist bisher immer die Chemie weggekommen. Ihre immer grösser werdende praktische Bedeutung erfordert es aber, dass sie auch in der Volksschule etwas mehr betont wird; darum sind auch die für das tägliche und gewerbliche Leben wichtigsten chemischen Begriffe und Vorgänge in den Lehrplan aufzunehmen. — Für den, der sich mit der Idee der Arbeitskunde noch nicht befreunden kann, darf auf die Forderung hingewiesen werden, den Unterricht an physikalische Individuen, d. h. an wirkliche Gegenstände und Vorgänge aus dem Leben, anzuschliessen; solche sind z. B. die Uhr, die Eisenbahn, die Wasserleitung, der Ofen. Es sind dann wenigstens die Ausgangspunkte der Wirklichkeit entnommen; es fehlt hier bloss noch die konsequente Durchführung des Prinzips auch für die Stoffanordnung.

An den Unterricht in der Natur- und in der Arbeitskunde schliessen sich als freie Selbstbeschäftigungen Blumenpflege, Gartenarbeit, Einrichtung von Futterplätzen im Winter und das Nachbilden und Aufbauen einfacher physikalischer Apparate.

Erwähnt sei noch, dass man mehr und mehr davon abkommt, Leitfäden im Unterrichte zu benutzen. Die Kinder fertigen sich vielmehr in den Zeichnungen und in den notierten Stichwörtern ihre Gedächtnishilfen selbst an. Damit ist auch dem rein mechanischen Einpauken blosser Wissensstoffe vorgebeugt.

Gehen wir nun etwas näher auf die Formalfächer ein. Hierzu gehören der Deutschunterricht mit Lesen und Schreiben, das Rechnen, Zeichnen und Singen. Fremde Sprachen, Handarbeitsunterricht und Turnen lasse ich ausser Betracht, die ersteren, weil sie nur in einem kleinen Teile unserer Volksschulen getrieben werden, den Handarbeitsunterricht und das Turnen deshalb, weil sie, streng genommen, nicht zu den Unterrichtsdisziplinen gehören. Auf ihre Stellung kann ich hier nicht genauer eingehen, im allgemeinen bilden sie ein Gebiet, das sich zwischen Haus- und Schulerziehung eingeschoben hat und für sich besonders betrachtet werden muss.

Formfächer können wir jene Fächer nennen, weil sie in den Inhalten,

die sie verarbeiten, nicht selbständig sind, sondern diese von den Sachfächern entlehnen und formen und umformen. Ihr Wesentliches sind Ausdrucksformen. Der Sprachunterricht kann und soll freilich auch in gewissem Sinne Sachunterricht sein; das ist er in den Fällen, in denen die Sprachformen, die Wörter und Ausdrücke geschichtlich und logisch und ästhetisch betrachtet werden. Aber in der Hauptsache handelt es sich im Sprachunterrichte doch um den richtigen Sprachgebrauch. Auch mit dem Zeichenunterrichte soll ein elementarer Kunstformenunterricht verbunden werden, der als Sachunterricht anzusehen ist; aber das Wesentliche ist doch das Zeichnen als Fertigkeit. Es liegt in dem Grundsatze der Konzentration begründet, dass die Formfächer ihren Stoff dem jeweilig behandelten Sachunterrichte entnehmen, also mit diesem aufs engste verbunden werden. Das hat bis zu dem Vorschlage geführt, einen besonderen deutschen Sprachunterricht überhaupt nicht zu erteilen, sondern jede Unterrichtsstunde als Sprachstunde aufzufassen. Diese Ansicht hat etwas Bestechendes; es liegt ihr aber doch eine Unterschätzung des Systematischen zu grunde. Das Systematisieren entspricht dem bereits einmal erwähnten wichtigen Grundsatze der pädagogischen Ökonomie. Zwar ist es wahr, dass auch durch steten Gebrauch richtiges Sprechen erzielt werden kann; aber dieser Weg ist viel mühseliger, viel weniger sicher und zuverlässig als der, auch die Einsicht und die speziell mechanische Übung zu Hilfe zu nehmen; jener Weg ist umsoweniger sicher, je mehr die gewöhnliche Umgangssprache des Kindes sich vom Schriftdeutschen entfernt. Die Sprache hat ihre Technik, wie das Rechnen, Singen und Zeichnen, und diese ist den Kindern so anzueignen, dass sie mechanisch wird. Dazu aber sind Übungen nötig, bei denen der Inhalt zurück- und die Form hervortritt. Dazu aber sind wieder besondere Stunden zweckmässig.

Zum Sprachunterrichte rechnet man gewöhnlich auch den elementaren Lese- und Schreibunterricht. Für diesen stehen zwei Methoden noch heute einander schroff gegenüber: die Schreiblese- und die Normalwörtermethode. Jene vertritt das systematische, diese das konkrete Prinzip. In dem unentschiedenen Streite aber liegt es ausgesprochen, dass beide Methoden noch nicht das Richtige sind, sondern dass beide durch eine noch weitergehende abgelöst und aufgesogen werden müssen. Die Normalwörtermethode ist schon um einen Schritt weiter vorgedrungen als die rein synthetische Methode; denn sie beachtet das Inhaltliche. Es liegt in der Idee eines guten Lehrplans, dass die Kinder dasjenige schreiben und lesen, womit auch ihr Interesse beschäftigt ist.

Daraus folgt aber, dass sich die Kinder ihre Fibel selber schreiben müssten; das Geschriebene ist dann zugleich der Lesestoff. Zu Anfang wird der Stoff natürlich sehr gering sein, weil die Laute erst nach und nach gelernt werden; aber sehr schnell wird sich der Stoff häufen, so dass nie Mangel eintreten dürfte. Für die Auswahl der ersten Laute und Wörter und für den Fortschritt überhaupt sind Sprach- und Schreibschwierigkeit soviel als möglich gleichmässig zu berücksichtigen, wiewohl man darin erfahrungsgemäss gar nicht so sehr ängstlich zu sein braucht. Die Kinder nehmen auch ein grösseres Hindernis ganz gern einmal. Die Schrift dieser Eigenfibel dürfte keine andere sein, als eine etwas schrägliegende, der gedruckten Antiqua nachgebildete Kursivschrift mit den einfachsten Formen ohne Verbindung und ohne Vor- und Nachschwünge. Soweit ist man noch nicht. Heute lernt das Kind vielmehr von vornherein gleichzeitig zwei einander ganz unähnliche Schriften, eine lesen, die andere schreiben. Und zwar beginnt man damit am ersten Tage; der Wunsch, das erste Jahr die Kinder mit dem Lesen zu verschonen, scheint ungehört zu verhallen. Allgemein scheint aber die Ansicht Platz zu greifen, dass man, wenn nun einmal die sogenannte deutsche Druck- und Schreibschrift gelernt werden muss, damit warten und das Lesen und Schreiben mit der Antiqua beginnen möge. Das wäre immerhin ein Fortschritt. Dazu kommen die Bestrebungen, im ersten Leseunterricht die Lehren der Phonetik durchzuführen. Man will also nicht allein die Schreibschwierigkeit, sondern auch die Sprechschwierigkeit beachten. In der That ist dadurch eine Einseitigkeit beseitigt. Die Phonetik wird aber auch das Sprechenlernen und die gute Aussprache günstig beeinflussen; darin liegt etwas ungemein förderndes, und es ist allen Lehrern, besonders denen der Elementarklassen, dringend zu empfehlen, sich mit der Phonetik vertraut zu machen. Überhaupt scheint man jetzt der mündlichen Rede, der deutlichen und sauberen Aussprache allerorts mehr Aufmerksamkeit zu schenken als sonst. Sie ist ja thatsächlich für den Mann des Volkes noch viel wichtiger als der schriftliche Gedankenausdruck. Gutes Sprechen ist immer auch als die erste Bedingung der sicheren Rechtschreibung bezeichnet, aber nicht immer dementsprechend gepflegt worden. Von vornherein sucht man auch die Selbständigkeit im zusammenhängenden Reden zu pflegen. Darum ist es nötig, dass man für den Anfang die Kinder in ihrer Weise und in ihrer Mundart reden lässt und ihre Redeweise allmählich in das Schriftdeutsch überführt. Neben diesen Redeübungen werden aber auch von allem Anfange an mehr systema-

tische Sprechübungen hergehen müssen, durch die die Sprachwerkzeuge der Kinder planmässig geübt werden.

Eigentlicher Sprachunterricht beginnt meist erst im zweiten Schuljahre, wo er aufs innigste mit dem Anschauungsunterrichte verbunden ist. Die Ergebnissätze dieses Unterrichts werden mit Rücksicht auf eine gewisse Spracherscheinung gebildet und eingeprägt. Im Anschlusse an die Unterredung wird ein passendes Lesestück gelesen, und dabei kann auch auf die zu behandelnde sprachliche Erscheinung aufmerksam gemacht werden. Dann wird das Sprachliche, also etwas Grammatisches oder Orthographisches, besprochen, an den Beispielen nachgewiesen und schliesslich eingeübt. — Die Frage, ob Sprachschulen verwendet werden sollen, wird von den einen bejaht, von andern verneint. Das Richtige ist wohl das, dass man eine Sprachschule als Leitfaden für sich benutzt, nach den dort gegebenen Beispielen entsprechende bildet und auch die Aufgaben, entsprechend umgewandelt, benutzt. In der Hand der Kinder können Sprachschulen leicht zu mechanischem und geistlosem Betriebe führen. — Der systematische Stoff aus der Grammatik wird auf das Wesentlichste beschränkt; aber ganz ohne ihn ist nicht gut auszukommen, man denke immer wieder an die pädagogische Ökonomie. Die Hauptsache bei den grammatischen Belehrungen ist die, die von den Kindern beim Sprechen und Schreiben gemachten Fehler systematisch zu bekämpfen; das, wogegen sie nie sündigen, braucht nicht des langen und breiten erörtert zu werden. — Sehr wichtig sind auf der Unterstufe die orthographischen Übungen; denn die Sicherheit darin soll mit Abschluss des vierten Schuljahres bis zu einem gewissen Grade erreicht worden sein. Da heisst es tüchtig arbeiten. Die Rechtschreibung ist in neuerer Zeit experimentell untersucht, und es ist damit eine vielfach empfohlene Forschungsweise praktisch erprobt worden. Mag man zu den Ergebnissen dieser Experimente stehen, wie man will, mag man bezweifeln, dass die Fragstellung immer die richtige war, jedenfalls muss man solche Arbeiten mit Freuden begrüssen. Auf eins ist durch die Versuche deutlich hingewiesen worden, nämlich auf die Bedeutung der entsprechenden Bewegungsvorstellungen. Dass das Abschreiben die beste orthographische Übung sei, bezweifele ich auf Grund eingehender Beobachtungen. Es wird beim Abschreiben eine geistige Thätigkeit, die ich gerade für die wichtigste halte, übersehen, das ist die Ausgestaltung des Innenbildes des betreffenden Wortes; diese Thätigkeit muss sich an die Auffassung anschliessen, und das Niederschreiben darf erst dann geschehen, wenn sie vollzogen ist.

Darnach ist folgender Gang für die Einübung wohl der rätlichste: 1. Auffassung des Wortbildes mit Hervorhebung des orthographisch Eigentümlichen durch Auge, Ohr und Hand (Luftschreiben). 2. Ausgestaltung des Innenbildes bei geschlossenem Auge und ruhender Hand. 3. Niederschrift. In dieser Weise ist jedes neuauftretende Wort in einem Sprachstücke zu behandeln. In derselben Weise sollen die Kinder selbständig schwierige Wörter aus dem Lesebuche, aus den Memorierstoffen, aus dem Sachunterrichte sich einprägen; darin bestehen die täglichen orthographischen Übungen, die für die ganze Rechtschreibung den Ausschlag geben. Daneben müssen freilich auch systematische orthographische Übungen vorgenommen werden; die Beispiele für die orthographischen Schwierigkeiten sind in Reihen zusammenzustellen und diese Reihen sind tüchtig einzuüben. — Nicht minder wichtig sind die Redeübungen. Im dritten und vierten Schuljahre sollen die Kinder lernen, mündliche Aufsätze nach bestimmten Schemata selbständig zu fertigen; gebundene Aufsatzformen habe ich sie genannt. Ihr Zweck ist der, dass die Kinder lernen, selbständig eine Pflanze oder ein Tier oder einen Berg oder einen heimatkundlichen Ausgang zu beschreiben. Der Gang muss ihnen an einigen Beispielen gegeben werden, dann aber müssen sie ihn selbständig anwenden lernen. Schriftliche Aufsätze im gewöhnlichen Sinne halte ich für die Unterstufe für unnötig und verfrüht. Es genügt, wenn sich die Schüler die gebundenen Formen in ein Heft als Abschriften eintragen. Das sind freilich keine selbständigen Leistungen, sollen das aber auch gar nicht sein. Manche Methodiker wollen aber den schriftlichen Aufsatz schon im dritten Schuljahre beginnen lassen.

Bezüglich des Aufsatzes sind in den letzten Jahren viele wertvolle Anregungen gegeben worden. Freilich weichen diese auch bezüglich der grundsätzlichen Anschauungen oft von einander ab; aber darin sind die Methodiker wohl einig, dass Nachschriften von wörtlich Vorgesagtem und die einfache trockene Wiedergabe von Unterrichtsergebnissen keine Aufsätze sind. Selbständig sollen die Aufsätze sein, darum aber auch einfach, leicht und kurz und vor allem für die Kinder interessant. Die Themen müssen so gewählt und geformt werden, dass die Kinder zu Bekanntem auch Eignes hinzufügen können, dass sie von Dingen reden, die ihr Interesse ganz fesseln, und dass sie dies so darstellen können, wie der gewöhnliche Mann schreiben soll. Die selbständigen Aufsätzchen können aber erst dann verlangt werden, wenn die Handschrift, die Rechtschreibung und die grammatische Sicherheit entsprechend weit gediehen ist, also erst vom fünften Schuljahre an. Die

Stoffe müssen immer dem jeweiligen Sachunterrichte oder der gemeinsamen Erfahrung entnommen werden, damit das Sachliche keine besonderen Schwierigkeiten bereitet und das Kind ganz die sprachliche Formung ins Auge fassen kann. Die gelieferten Aufsätze bilden dann die Ausgangspunkte für die systematischen sprachlichen Belehrungen, also für Rechtschreibung und Grammatik. Durch ein vorbereitendes Diktat sollen die orthographischen Schwierigkeiten des Aufsatzes möglichst beseitigt und durch ein übendes Diktat die gemachten Fehler gemeinsam verbessert werden. Auch die grammatischen Belehrungen werden die Veranschaulichungsbeispiele am besten den Aufsätzen entnehmen, sodass dieser den Mittelpunkt des eigentlichen Sprachunterrichts bildet.

Die besonderen Rechtschreibübungen wiederholen zunächst den Stoff der Unterstufe, und richten sich dann nach dem Bedürfnis. Das wird ja bei dem heutigen Stande unserer Rechtschreibung immer gross sein, so dass es nie an Stoff fehlen wird. Die Regellosigkeit unserer Orthographie ist für uns Lehrer besonders fühlbar; aber vorläufig ist keine Aussicht, dass eine wesentlich vereinfachte Rechtschreibung eingeführt wird. Die Bewegung für eine solche scheint vielmehr eher rückwärts zu gehen denn vorwärts. — Bezüglich des Grammatikunterrichts hat das unverständige Kämpfen gegen jede systematische Aufstellung nachgelassen; eine elementare Zusammenstellung des grammatischen Stoffes hält man überall für zweckmässig, beschränkt sich aber auf das Nötigste. Befruchtend haben die in der Lehrerschaft erfreulicherweise immer lebhafter betriebenen Sprachstudien insofern gewirkt, als in der Sprachlehre dem Werden und dem Wesen der Formen und der Wörter, der Wortbildung und Wortbedeutung viel Liebe und Beachtung geschenkt wird. Das ist eine wertvolle Bereicherung des deutschen Sprachunterrichts. Gelegenheit zu solchen Betrachtungen bieten sowohl die Aufsätze als auch das Lesebuch. Das Lesebuch zugleich als Ausgangspunkt für die Grammatik und Rechtschreibung zu nehmen, empfiehlt sich deshalb nicht, weil die Lesestücke, besonders die poetischen, doch als Kunstwerke betrachtet und behandelt werden sollen. Das Lesen hängt aber inhaltlich mit dem Aufsatze insofern zusammen, als gerade gut gewählte Lesestücke eine reichlich sprudelnde Quelle für Aufsatzthemen bilden. Andererseits müssen die Lesestücke mit dem Sachunterrichte inhaltlich verbunden sein, sodass das Lesestück die Brücke zwischen Sach- und Sprachunterricht bildet. Es steht also im Dienste einer vernünftigen Konzentration. Der Leseunterricht selbst hat auf der Oberstufe einen doppelten Zweck: einmal soll er die

Kinder das Lesen als Mittel zur eignen Belehrung benutzen, das andere Mal soll er die poetischen Stücke ästhetisch geniessen lehren. In dieser Bestimmung des Zweckes liegen kräftige Winke für den Unterrichtsbetrieb: Belehrung wird man nur finden bei verständigem und Genuss nur bei schönem Lesen. Darauf muss also immer gehalten werden. Auch für diese Seite des Unterrichts wird die Phonetik gute Dienste leisten; ebenso erscheint das Studium einer Betonungslehre recht zweckmässig.

Auf dem Gebiete des Schreibunterrichts streitet man augenblicklich nur um die Duktusfrage; das Taktschreiben und die sogenannten Castairschen Übungen sind auch in der einfachsten Dorfschule eingeführt. Das Bestreben der Duktusleute ist darauf gerichtet, die Formen einfach, konsequent und verbindungsfähig zu bilden. Hoffentlich setzen sie ihre Forderungen durch, damit die Menge Zeit, die heute dem Schönschreiben gewidmet ist, einmal zu wichtigeren Dingen verwendet werden kann. Freilich kommt man immerhin nur langsam damit vorwärts; die Anhänglichkeit am Althergebrachten ist überaus stark. An dieser Zähigkeit scheitern auch die Bestrebungen, die Frakturschrift zu beseitigen und die Antiqua an ihre Stelle zu setzen. Die Frakturschrift ist etwas dem deutschen Volke Eigentümliches, auch wenn sie ein alter Zopf ist; sie wird bleiben. Vielleicht kommt man aber doch wenigstens bis dahin, dass in der Schule die Antiqua zuerst und die Fraktur später gelehrt wird. Die Schwärmerei für die Steilschrift ist mit all ihrem hygienischen, physiologischen und anderem Krimskrams wieder verschwunden.

Noch viel zu wenig für seine Bedeutung wird in der Praxis der mündliche Gedankenausdruck gepflegt, wiewohl gerade in der letzten Zeit in theoretischen Arbeiten nachdrücklich darauf hingewiesen worden ist. Grössere Zumutungen sind an die Schüler zu stellen: wo es irgend angeht, müssen sie nach gegebenem Gange den Stoff selbständig zusammenstellen; Unterrichtsergebnisse müssen sie in guter stilistischer Form zusammenhängend vortragen; sie müssen lernen, etwas Gehörtes oder Gelesenes in ihrer Weise wiederzugeben, auch über etwas, was ihnen anschaulich geboten wird, sich ohne Fragen und einzelne Aufforderungen auszusprechen. Eine verständige Fragweise wird diese Selbständigkeit wesentlich fördern.

Der Rechenunterricht ist vor allem in seiner theoretischen Grundlage bearbeitet worden; tüchtige Denker haben sich über das Wesen der Zahl und des Rechnens klar zu werden bemüht und daraus die Anweisungen für das erste Rechnen abgeleitet. Eine Übereinstim-

mung ist freilich nicht zu Stande gekommen. Behaupten die einen, alles Rechnen sei Zählen, so die andern, alles Rechnen sei Denken; halten die einen nur die Zahlkörperreihe für die angemessene Veranschaulichung, so die andern das Zahlenbild, für das hier und da auch noch eine besondere Form als die einzig richtige hingestellt wird; gründet der eine das Rechnen auf das Gehör, so der andere auf das Auge und der dritte auf das Nachdenken. So erfreulich also die Arbeiten, unter denen auch experimentelle sich finden, sind, zur Einheitlichkeit haben sie bis jetzt nicht geführt, ein Beweis dafür, dass auch dieses Problem nicht so einfach ist, wie es von manchem Verehrer des pädagogischen Experiments gehalten zu werden scheint. Auch in den empfohlenen Lehrmitteln herrscht hier eine grosse Mannigfaltigkeit: russische Rechenmaschine, Tillichscher Kasten, Zahlenreihen- und Zahlenbilderapparate streiten um den Vorrang. Dazu kommt die Forderung, dem Sachrechnen mehr Raum zu gönnen, d. h. die Aufgaben nicht auf reine Zahlen zu beschränken und nicht so bunt zusammengewürfelte Sachgebiete, wie sie sich in den meisten Rechenbüchern finden, heranzuziehen, sondern die Aufgaben an den jeweilig behandelten Sachunterricht anzuschliessen, Aufgaben daraus selbst zu bilden oder bilden zu lassen. Eine weitere Forderung für den Rechenunterricht richtet sich auf die Vereinfachung des Schreibwerks; sie will dem Schulrechnen eine praktischere Form geben. Damit hängt das berechtigte Verlangen zusammen, solche Aufgaben wegzulassen, die für das praktische Leben bedeutungs- und wertlos sind. Rechenbücher, an denen nie Mangel gewesen ist, sind auch in letzter Zeit wieder neu erschienen. Kurz, ein reges Leben zeigt sich auf dem Gebiete des Rechenunterrichts; die Ergebnisse des Unterrichts selbst entsprechen aber nach überall gehörter Klage fast nirgends der aufgewendeten Zeit und Mühe. Und ich meine, es liegt dies daran, dass zu wenig energisch gerechnet wird; unsere Kinder reden und schreiben in der Rechenstunde viel zu viel und rechnen zu wenig. Für den Elementarunterricht gebe ich der Art den Vorzug, die zunächst gar nicht zu rechnen scheint, sondern sich mit den Dingen des Anschauungsunterrichts und der Erfahrung beschäftigt, sie zählt, hinzuthut und wegnimmt, vervielfacht und verteilt, schliesslich aber ohne weiteres Anschauungsmittel als etwa die Finger die Rechensätze, die im Zahlenraume von 1—10 möglich sind — es ist dies ja eine ganz beschränkte Zahl — dem Gedächtnis fest einprägt. Darauf beruht doch schliesslich die wünschenswerte Rechenfertigkeit. Auch die Additions- und Subtraktionssätze im Zahlen-

raume von 1—20, sowie das kleine Einmaleins und die in den angewandten Aufgaben vorkommenden Masse, Gewichte und Münzen mit ihren Reduktions- und Resolutionszahlen: dies zusammengenommen bildet den unerlässlichen Memorierstoff für alles Rechnen. Sitzt er fest, dann können alle schwierigeren Aufgaben abgeleitet, und dann kann auf der Oberstufe das Sachrechnen konsequent durchgeführt werden; d. h. dann geben nicht die Rechnungsarten den Leitfaden für den Gang, sondern der Inhalt der Aufgaben ist für ihre Anordnung bestimmend. Die der theoretischen Mathematik entnommenen Einteilungen des Rechenstoffes in Zins-, Prozent-, Tara-, Mischungs-, Gesellschaftsrechnung u. s. w. können dann wegfallen, wenn auch der Lehrgang bestrebt sein wird, gewisse, gleichartige Rechenaufgaben an der einen Stelle zu häufen, um die Lösungsart einzuüben und in gewissem Grade mechanisch zu machen. Die schwülstigen Ansätze und Ausrechnungen müssen aber nach und nach verschwinden; dann erst werden die Resultate des Schulrechnens fürs praktische Leben verwertbar sein.

Recht lebendig ist der Meinungsaustausch auch bezüglich des Zeichenunterrichts. Dem mechanischen Kopieren von Vorlagen, aber auch dem ermüdenden Einerlei der freihändig geforderten geometrischen Ornamente ist das Urteil gesprochen. Die Zahl der geometrischen und pflanzlichen Elemente und ihre planmässige Aufeinanderfolge ist festgelegt. Sie werden aus sogenannten Lebensformen abgeleitet und freihändig gezeichnet; an ihnen bildet sich Auge und Hand. Diese Elemente sollen nun aber die Kinder selbständig kombinieren lernen; durch Teilungen, durch Verbindung mehrerer Elemente, durch Schematisieren und Stilisieren lernen sie Füllungen, Reihungen und einfache Flächenornamente selbständig erfinden und gewinnen so selbstthätig einen Einblick in die Arbeit des Künstlers und damit auch Verständnis für das Kunstschöne. Vorlagen dienen als Muster und als Grundlage zu Besprechungen über die Verwendungen der Kunstformen. Das Naturzeichnen wird vorbereitet durch Einführung in die wichtigsten Gesetze der Perspektive. Auch die Farbe anzuwenden lernen die Kinder. Damit hat der Zeichenunterricht kräftig die Richtung eingeschlagen, in der er zur Grundlage für das Kunstgewerbe und die Kunst selbst wird. Eins freilich fehlt in diesem Gange: das vorstellende Zeichnen — und auch das wird sich noch Raum zu schaffen wissen. Dann erst wird der Zeichenunterricht wirklich allgemein bildend wirken. Seine jetzige, ich möchte sagen, künstlerische Richtung liegt in der Zeitströmung begründet. Mit Recht sucht man die in

der Kunst liegenden Bildungsschätze auch dem gemeinen Manne zugänglich zu machen, aus demselben Grunde, weshalb man die sinnigen Naturbetrachtungen so warm empfiehlt; es handelt sich darum, ein Gegengewicht gegen das ausschliesslich materiell gerichtete Sinnen zu schaffen und den Sinn für höheres, edleres und reineres Geniessen auch in den niederen Volksschulen zu wecken.

Mit demselben Ziele wird der Volksschulgesang eifrig gepflegt. Auch hier ist das Vorgeigen und das mechanische Nachsingen oder Nachplärren fast allgemein einem rationellen Betriebe gewichen, der es nicht bloss darauf absieht, die vorgeschriebene Zahl von Chorälen und Volksliedern einzutrichtern, sondern auch das Singenlernen übt und sich als technisches Ziel das Vomblattsingen gesteckt hat. Das Singen nach Noten und technische Übungen in der Tonbildung, im Rhythmisieren, in der Textaussprache u. s. w. gehen neben der Einübung der Lieder her und unterstützen diese. Gute und anregende methodische Schriften hat die letzte Zeit hervorgebracht, und dem Hauptziele gegenüber kommen die kleineren Abweichungen in der Aufeinanderfolge der Übungen u. dgl. nicht in betracht. Nur darauf muss jeder Methodiker bedacht sein, dass die beiden Reihen: der Liedstoff und die Übungen, möglichst Hand in Hand gehen. Die Hauptsache bleibt freilich auch hier das letzte Ziel: ein geschmackvoller, das Gefühl befriedigender, volkstümlicher Gesang, eine der schönsten Zierden eines Schulwesens. —

Ich bin am Ende meines raschen Ganges durch die heutige Methodik. Mag sein, dass der oder jener Leser dies oder das vermisst; ich habe versucht, das Wesentlichste auf engstem Raume zusammenzufassen. Und wer gerecht und vorurteilsfrei das Leben und Treiben in der Schulpraxis und die Erscheinungen in der methodischen Litteratur beobachtet, wird sich des regen Strebens freuen, das doch kein anderes Ziel hat als die Hebung der Volksschulbildung zum Wohle des Volkes.

Über den Begriff „Idee“.

Von Albrecht Goerth.

(Schluss.)

Eine sehr ernste Frage bleibt noch zu entscheiden; sie betrifft das Gebiet der Religion.

Die wahre Religion zeigt sich als echte Frömmigkeit, als Gottesfurcht oder fromme Gesinnung. Man hat sie sehr schön als „das Heimweh des Herzens nach seiner Wahrheit“ bezeichnet. Sie zeigt sich als eine tiefe Sehnsucht, als ein liebevoller Zug des Gemüts nach dem Ewigen, unbedingt Heiligen; sie zeigt sich in dem Streben, über das Unbefriedigende unserer Zustände hinauszukommen, uns aus den Kämpfen mit sich und mit der Welt in ein Gebiet seliger Ruhe und seelischen Friedens zu retten. In unsagbarem Glück, das wir weder uns noch irgend einem andern Menschen verdanken können, sucht das Gemüt des frommen Menschen über sich einen gütigen Urheber, dem er aus vollem, gerührtem Herzen seinen Dank ausströmen könne, im tiefsten Kummer einen heiligen, allweisen Weltenlenker, dem er das volle Vertrauen schenken könne, er werde ihm sein „Kreuz“ nicht zu schwer machen. In der höchsten Not richtet sich das Gemüt des gequälten Menschen unwillkürlich nach oben und sucht dort den Helfer, den liebevollen himmlischen Vater, dem man sein Leid anvertrauen, den man um Hilfe und Erbarmen anflehen dürfe. In der Seelenangst der Gewissensqual richtet der Mensch den Blick nach oben, nach dem milden Richter und heiligen Erlöser, der ihm die Schuld vergeben und damit die verlorne Seelenruhe wiedergeben könne.

Gewiss hat in den ältesten Zeiten die überwältigende Furcht vor den rohen Naturgewalten zur Religion geführt — Timor fecit Deos — später die Sorge um das unbeständige Glück und um das Wohl der Lieben; aber schon damals muss zugleich das mit der Menschennatur innig verbundene, ihr eingeborne Liebessehnen nach dem absolut Hei-

ligen leise mitgewirkt haben. Der Beweis dafür liegt in dem Umstande, dass das liebevolle Bedürfnis, Heiliges mit Ehrfurcht (kindlicher Furcht) zu umfassen, sich immer stärker hat ausbilden und sich so wie das Liebesgefühl für echte Sittlichkeit zu hoher Stärke und Feinheit hat entwickeln können.

Die echte ideale, fromme Liebe ist bei edeln, feinen und scharfen Denkern nicht minder zu finden als bei den einfachsten, ja bei geistig beschränkten Menschen. Sie nimmt bei jenen nur andere Formen an, zeigt sich besonders in andern Gefühlen, von denen der fromme Ungebildete keine Ahnung besitzt. Diese feineren Gefühle sind: die Ehrfurcht vor dem Walten des Weltgeistes, vor den kleinen und grossen Wundern des Schöpfungsprozesses, des Werdens und Vergehens in der Natur, sowie vor den ewigen Rätseln des Lebens, vor den Gesetzen der sittlichen Weltordnung. Es sind die feineren, die tragischen Gefühle, das tragische Mitleid und die tragische Furcht beim Anblicke opferwilliger Hingabe des eignen Glückes, ja des Lebens im Kampfe um das Grosse, Gute und Schöne, das tragische Grausen vor dem Untergange irdischer Macht und Herrlichkeit, beim Erkennen „des grossen, gigantischen Schicksals, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt“, das Grausen vor den Thaten furchtbaren und zugleich gewaltigen, mit Grösse gepaarten Frevelsinns.

Diese ideale Liebessehnsucht nach dem Ewigen, Unerforschlichen, unbedingt Heiligen hat allmählich zu dem Glauben an einen einigen Gott, den Schöpfer, Regierer und Erhalter der Welt, geführt. Als „die Zeit erfüllet war“ und Christus lehrte, diesen Gott als den liebenden Vater aller Menschen im Geiste und in der Wahrheit anzubeten, wurde seine Religion, das Christentum, dadurch zu einer weltbezwingenden Macht.

Aber das Wesen dieses unsers Gottes ist unerforschlich. „Gott“, sagt Luther, „ist eine unbeschriebene Tafel; was du darauf schreibst, das hast du!“ Darum bleibt die Religion, als Frömmigkeit, als fromme Gesinnung aufgefasst, stets Gegenstand des Gefühls, nie des Wissens.*) Darum stuft sich die wahre Frömmigkeit eines Menschen stets nur nach der Stärke der idealen Liebe ab, mit der er Heiliges zu umfassen, seinen himmlischen Vater zu lieben und zu verehren vermag. Diese fromme, ideale Liebe bildet darum das vereinigende und ver-

*) Es kommt schliesslich bei allen Forschungen auf Goethes berühmtes pantheistisches Glaubensbekenntnis hinaus, das er uns in seinem „Faust“ enthüllt: „Wer darf ihn nennen?“ u. s. w.

söhnende Element aller wahren, auf den Glauben an Einen Gott gegründeten Religionen. (Jede Religion, die Vielgötterei aufweist, beruht auf Furcht vor den Naturgewalten, mithin auf Aberglauben.) Aus ihr entspringen die Ideen, welche wir als höhere, für alle Menschen giltige Pflichtgebote kennen gelernt haben.

Aber dies Dunkle, Geheimnisvolle, Ahnungsreiche der religiösen Gefühle hat von jeher einzelne, für dies Gebiet besonders begabte Menschen veranlasst, sich mit Hilfe der Phantasie in diese Geheimnisse zu vertiefen, um darin durch „innere Erleuchtung“, durch das Schauen des Genius, zu gesicherten Erkenntnissen, zu „Wahrheiten“ zu gelangen. Die so gewonnenen subjektiven Anschauungen und Vorstellungen betrachten sie als „Eingebungen der göttlichen Macht“, als „Geschenke der göttlichen Gnade“ und nennen sie demgemäss „göttliche Offenbarungen“. Wir bezeichnen solche Personen als „Mystiker“, die ganze Erscheinung als „Mystik“.

Der Urgrund zu dem Streben dieser Mystiker ist aber nicht die allen Menschen eigne ideale, fromme Liebe, sondern eine besondere Vorliebe. Sie gleicht der auf besonderen Gaben beruhenden Vorliebe des Künstlers für seine Kunst, des Gelehrten für seine Wissenschaft. Diese mystische Liebe ist dieser Menschen „zugewogenes Glück“. Sie kennen keinen Zweifel und betrachten alle religiösen Eingebungen, selbst wenn sie bei arg überreizter Phantasie „Gesichte sehen“, „Entzückungen“ fühlen, die aus Gesprächen mit den Himmlischen stammen, als unbedingte Wahrheit. Wenn ein Luther auf seinen Gott, wie bei Melanchthons schwerer Krankheit, mit zornigen Worten, mit heftigen und harten Vorwürfen einredete, so war ihm dies zornige Gebet wahrlich heiliger Ernst, und er war später des festen Glaubens, dass er dadurch Gott bewogen habe, seinen Freund und Mitstreiter gesund zu machen. So hat man sich auch die „Gesichte“ der alten Propheten und ihre Gespräche mit Gott zu erklären. Alle Religionsstifter, alle Reformatoren, alle hervorragenden Kirchenlehrer, die Stifter von Sekten, die Propheten, die frommen Märtyrer ihres Glaubens, sie alle sind Mystiker gewesen. Sie sind teils stille „Johannes-Naturen“, teils energisch schaffende Geister wie ein Paulus. Allen gemeinsam ist ein tiefes Gemüt, echte Liebesfülle. Durch Mystiker hat sich von jeher die Trennung der Christen in Priester (Geistliche) und in Laien vollzogen. Durch sie ist das Dogma vom „heiligen Geist“ gebildet und ausgearbeitet worden.

Über das Entstehen und die Ausbildung dieses Dogmas und der andern, die von den Kirchen den Gläubigen als „notwendig zur Selig-

keit“ aufgenötigt werden, belehrt uns die Theologie. Soweit diese Wissenschaft nicht Philologie, Altertumsforschung, Bibelauslegung und Geschichte ist, gründet sie sich auf Metaphysik, auf die Lehre von dem Übersinnlichen, und stellt gewisse, durch die Mystik geschaffene Hauptsätze als absolut wahr, als „Offenbarungen“ auf. Die offenbarungsgläubigen Denker unter den Theologen und ihre Anhänger sagen: „Der religiöse Glaube geht auf Wahrheit und setzt die festeste Überzeugung voraus, die es überhaupt geben kann.*) Wo also die geistige Kultur genügend erstarkt ist, da sucht der Glaube ausdrücklich strenge, konsequente, logisch erweisbare, wissenschaftliche Wahrheit für seinen Inhalt zu erreichen, und wo er dieses Streben aufgeben müsste, da müsste er auch sich selbst aufgeben. Denn daran lässt sich nun einmal nichts ändern: der Zweifel an der Erkennbarkeit und Beweisbarkeit des Übersinnlichen und Göttlichen ist auch ein Zweifel an der Realität desselben, und deshalb unabänderlich auch ein Zweifel an der religiösen Wahrheit, und mit allen Aushilfemitteln von „Werturteilen“ über „Erlebbares, aber nicht Erklärbares“, von „praktischen Nötigungen“ und „interessierter Weltanschauung“ ist dagegen garnichts auszurichten. „Wer die Metaphysik als Wissenschaft leugnet, der leugnet auch die wissenschaftliche Dogmatik und damit mittelbar auch die Wahrheit der Religion, und speziell der christlichen Religion“ (A. Lasson).

Diese Ansichten und Behauptungen sind entschieden zurückzuweisen. Da die Forschungen der Metaphysik durchaus nicht absolute Wahrheit enthalten,**) so ist der Zweifel an der Erkennbarkeit und Beweisbarkeit des Übersinnlichen und Göttlichen durchaus gerechtfertigt. Man leugnet damit nicht die Wahrheit der Religion, sondern nur die gewisser Dogmen und theologischer Lehren. Die „Offenbarungen“, die den Mystikern zu teil werden, enthalten nie absolute Wahrheiten. Für sie gilt das Wort: „Die Wahrheit ihres Glaubens ist nicht, was sie glauben, sondern dass sie glauben.“ Die Ideen, welche aus dieser mystischen Liebe entspringen, gehören nicht dem ganzen Menschengeschlechte an, sind nicht durch die Volksseele erzeugt worden. Wir dürfen sie nur als „pragmatische“ Ideen be-

*) Da hören wir den Mystiker!

**) Kant: „Von dem, was über die sinnliche Erfahrung hinausgeht, können wir nach unserer menschlichen Einrichtung nichts begreifen, noch erkennen. Daher ist die Metaphysik ein thörichtes Unterfangen. Es sind Klügeleien ohne Wert, Phantastereien, Spielereien mit Wesen ausserhalb der Natur.“ „Wer einmal Kritik gekostet hat, den ekelt auf immer alles dogmatische Gewäsche.“

zeichnen, die einen bestimmten Zweck ins Auge fassen. Sie sind durchaus nicht volkstümliche, uns alle bindende und verpflichtende Meinungen über heilige Pflichtgebote. Aus ihnen, diesen subjektiven, mystischen Meinungen, ist der Glaubens- und Gewissenszwang entstanden, unter dem wir noch bis zur Stunde zu leiden haben. Es ist verwerflich, einen subjektiven Glauben der Welt aufzunötigen, und frevelhaft, ihn durch irgend eine Gewaltmassregel erzwingen zu wollen. —

Nachdem wir so das Wesen der Ideen erörtert und die „grossen bewegenden Mächte des Lebens“ von den „praktischen“ und den subjektiven „pragmatischen“ Ideen der Theologen scharf geschieden haben, erscheint es uns noch geboten, den überall gebrauchten und missbrauchten Ausdruck „die Idee in einem dichterischen Kunstwerke“ näher zu beleuchten.

Hören wir zunächst, was ein hochgefeierter Dichter und Gelehrter, Gustav Freytag, darüber sagt.

In seiner „Technik des Dramas“ heisst es: „In der Seele des Dichters gestaltet sich das Drama allmählich aus dem rohen Stoff, dem Bericht über irgend etwas Geschehenes. Zuerst treten einzelne Momente: innerer Kampf und Entschluss eines Menschen, eine folgenschwere That, Konflikt zweier Charaktere, Gegensatz eines Helden gegen seine Umgebung, so lebhaft aus dem Zusammenhange mit andern Ereignissen heraus, dass sie Veranlassung zur Umbildung des Stoffes werden. Diese Umbildung geht so vor sich, dass die lebhaft empfundene Hauptsache, in ihrer die Menschenseele fesselnden, rührenden oder erschütternden Bedeutung aufgefasst, von allem zufällig daran Hängenden losgelöst und mit einzelnen ergänzenden Erfindungen in einen einheitlichen Kausalnexus gebracht wird. Die neue Einheit, die dadurch entsteht, ist die Idee des Dramas.“ Demgemäss bedeutet nach Gustav Freytag die Idee des Dramas die Handlung des Stückes; sie ist nach seiner Ansicht der nach Kunstgesetzen geregelte Plan, nach welchem Spieler und Gegenspieler uns handelnd vorgeführt werden. Er bezeichnet aber die „Idee“ weiterhin als „die stille Seele, durch welche der Dichter den von aussen an ihn tretenden Stoff vergeistigt,“ versteht somit unter „Idee“ wieder die künstlerische Verarbeitung des Stoffes zu einer einheitlichen dramatischen Handlung. So bedeutet „Idee“ einmal das Objekt der dichterischen Thätigkeit und gleich darauf diese Thätigkeit selbst. Wenn er ferner hinzufügt: „es sei das Eigentümliche bei solcher Arbeit der Dichter-

seele, dass die Hauptteile der Handlung, das Wesen der Hauptcharaktere, ja auch etwas von der Farbe des Stückes zugleich mit der Idee in der Seele aufleuchten, zu einer untrennbaren Einheit verbunden," so bedeutet hier „Idee" die dichterische Konzeption, bei der sich die einzelnen Teile des Werkes in halbdunkeln Umrissen und Farben zugleich einstellen.

Man sieht, diese Worte geben über den wahren Begriff „Idee in einem Kunstwerke (Drama)" keine genügende Klarheit.

Noch ärger wird die Verwirrung, wenn es weiterhin heisst: „dass der Dichter sich erst später durch Nachdenken seine innere Habe in das geprägte Metall der Rede umsetzt, und die Idee als Grundgedanken seines Dramas begreift". Hier finden wir das unselige Wort „Grundgedanke eines Kunstwerks". Gustav Freytag erklärt, dieser Grundgedanke „sei eine Formel, durch die die Idee des werdenden Stückes abgezogen und in Worten beschrieben werde", und rät den Dichtern, „diesen Abkühlungsprozess ihrer warmen Seele schon im Beginn der Arbeit vorzunehmen und kritisch die gefundene Idee nach den Grundbedingungen des Dramas zu beurteilen". Die so auf einen Grundgedanken, eine Formel abgezogene Idee der „Maria Stuart" sei z. B.: „aufgeregte Eifersucht einer Königin treibt zur Tötung ihrer gefangenen Gegnerin"; in „Kabale und Liebe": „aufgeregte Eifersucht eines jungen Adligen treibt zur Tötung seiner bürgerlichen Geliebte".

Man fragt sich vergebens, was denn eigentlich das Wesen der Idee sei, wenn sie sich so auf eine Formel abziehen lasse. Unmöglich können doch diese „Grundgedanken" in der Seele unsers Schiller bei der Konzeption und der Ausarbeitung seiner grossen Kunstwerke die treibende Kraft gebildet haben! Es war für Gustav Freytag sehr günstig, dass beim Erscheinen seines Büchelchens das Witzblatt „Ulk" noch nicht existierte.

Dieses Bemühen, den Hauptinhalt eines dichterischen Kunstwerks, eines Dramas oder Epos, oder auch eines lyrischen Gedichts, einer Romanze oder Ballade, auf eine sogenannte Idee, oder auf einen Grundgedanken zu bringen, spukt seit einer langen Reihe von Jahren bei allen Litterarhistorikern — wir dürfen nur Hermann Hettner ausnehmen — und bei allen berufenen und unberufenen Erläuterern dichterischer Kunstwerke in so hohem Masse, dass es an der Zeit ist, gegen dieses Unwesen ernst aufzutreten. Von den Litterarhistorikern ist's in die Schulen verpflanzt worden. Überall, in Gymnasien, Real-

schulen, höheren Mädchenschulen, Seminaren, bildet bei Besprechung von Gedichten diese Jagd nach Grundgedanken die Fundgrube des Witzes unberufener Erläuterer und pedantischer Hohlköpfe. Da wird jedes Gefühl für das Schöne bei der frisch aufstrebenden, oft so begeisterungsfähigen Jugend nicht nur gehemmt, sondern sogar systematisch ertötet.

Darf überhaupt bei dichterischen Kunstwerken von einer in ihnen verborgenen „Idee" gesprochen werden?

Man darf sagen, dass der Dichter in diesem oder jenem Drama höhere Ideen verarbeitet habe; es ist aber barer Unsinn zu behaupten, solch ein Kunstwerk sei auf eine Idee oder gar auf einen Grundgedanken angelegt und demgemäss ausgearbeitet worden. Da jede Idee, jede der grossen treibenden, geistigen Mächte des Lebens in einen Begriff gezwängt werden kann, so darf man diese Begriffe auf einzelne Dramen zur Anwendung bringen. Man darf z. B. sagen, Schiller habe in „Maria Stuart" die religiöse Idee wahrer Reue zusammen mit den grossen politischen Ideen von dem Rechte der angestammten Königswürde und andererseits die von dem Rechte der Selbstherrlichkeit eines freien Volkes zur lebendigen Anschauung gebracht. Aber damit ist zum bessern Verständnis dieser Werke wenig gethan. Schiller hat diese hier mit Schlagwörtern bezeichneten Ideen in der Geschichte, in der Religions- und Kulturgeschichte, und im Leben sorgfältig studiert, hat sich mit den verschiedenen „kategorischen Imperativen" vertraut gemacht, die diese tiefgehenden Meinungen über Pflichtgebote, namentlich in jenen Zeiten der gewaltigen religiösen und politischen Kämpfe beherrschten, und die von ihnen beseelten Menschen in ihrem Thun und Lassen, in ihrem Denken und Handeln leiteten. Er hat sich klar gemacht, zu welchen wechselvollen Gemütsstimmungen, zu welchen Affekten und Leidenschaften, zu welchen innern und äussern Kämpfen die verschiedenartig angelegten Charaktere durch diese Ideen, diese treibenden geistigen Mächte, erregt werden mussten, und in welcher Weise das Lebensalter, die Erziehung und die Macht der herrschenden Sitten und Gebräuche dabei mitgewirkt haben konnten. Wir sehen: wenn ein Dichter es so wie unser grosser Schiller versteht, seinen Stoff mit wahren Ideen zu durchweben, zu „idealisieren",*) so bringt er uns das ganze reiche Leben,

---

*) „Idealisieren" heisst nicht „verschönern", sondern nur, wie oben gezeigt worden, den Stoff mit Ideen durchweben, ihn Ideen gemäss verarbeiten.

das diese Ideen in Wirklichkeit schaffen, kunstvoll mit dem Stoff verwoben, in plastischen Bildern zur Anschauung. So zeigt er uns in Mortimer, wie religiöser Fanatismus auf sinnliche Menschen wirkt, die, unter finsterm Drucke unter widerlichen Religionsübungen erzogen, sich plötzlich in die Freiheit versetzt sehen und in die Fallstricke ihrer Verführer fallen. Er zeigt uns, wie derselbe Druck in edlen Naturen — Sir Paulet — finstere sittliche Strenge erzeugt; zeigt uns, wie die mächtigen Ideen, die sich an Vaterlandsliebe, Volkswohl, Freiheit knüpfen, in einem Staatslenker wie Burleigh ganz andre Thaten erzeugen, als in dem zweizüngigen, ehrgeizigen, selbstsüchtigen Höfling Lord Leicester, bei dem jede Regung einer höheren sittlichen oder religiösen Pflicht von den Regungen und Forderungen der Selbstsucht erstickt wird. Diese Behandlung des Stoffes giebt ein Stück echten Lebens, giebt uns eine naturwahre und zugleich schöne Darstellung.*)

Ich hoffe nun meine Aufgabe gelöst zu haben. Man möge meine Erörterungen allseitig prüfen und dazu beitragen, die so gewonnene Klarheit weiter zu verbreiten.

Umschau.

Berlin, den 25. August 1901.

Die unter dem 1. Juli d. J. veröffentlichten Lehrpläne für die preussischen Präparandenanstalten und Seminare und die Bestimmungen über die zweite Volksschullehrerprüfung und die Prüfungen der Mittelschullehrer und Rektoren haben in der Lehrerschaft starke und weit verbreitete Befürchtungen zerstreut. Wiederholt und dringend hatte die Lehrerschaft, insbesondere auf den Versammlungen in Halle (1892) und Breslau (1898), eine Reform des Lehrerbildungswesens befürwortet. Als ein Echo dieser Kundgebungen durfte man gewissermassen die amtlichen Vorschriften ansehen, die bald darauf oder gleichzeitig erlassen wurden. Im Jahre 1894 erschien im „Centralblatt für die gesamte preussische Unterrichtsverwaltung“ ein „Entwurf zu einem Lehrplan für die Präparandenanstalten“, der bedenklich an die Regulative erinnerte. Aber schlimmer als diese im Entwurfsstadium verbliebenen Vorschriften waren einige provinzielle Veröffentlichungen. Für die westfälischen Präparandenanstalten wurde ein Lehrplan vorgeschrieben,

*) Ich erlaube mir hier auf mein Werk hinzuweisen: „Einführung in das Studium der Dichtkunst“ (Bd. I: Das Studium der Lyrik, Bd. II: der dramatischen Kunst). Leipzig, Julius Klinkhardt.

der die konfessionelle Sonderung bis zum — Rechtschreibunterrichte ausdehnte, und ein Lehrplanentwurf für die Seminare der Mark Brandenburg überschritt im Kult des ödesten Memoriermaterialismus die äusserste Grenze. Das alles geschah unter den Augen eines Ministers, der im übrigen den wärmsten Anteil an dem Schicksal der Volksschule und des Lehrerstandes nahm.

Man musste annehmen, dass in jenen Publikationen die im Ministerium herrschenden Anschauungen zum Ausdruck gekommen seien, um so mehr, als ein zur Bearbeitung der Lehrerbildungsfragen ins Ministerium berufener Fachmann, von dem anders geartete Vorschläge zu erwarten waren, bald an eine andere Stelle versetzt wurde. Dass unter Dr. Studt in dieser Hinsicht eine Wendung zum Besseren eintreten würde oder eingetreten sei, wagte kaum jemand zu hoffen. Um so dankbarer wird anerkannt werden, was die neuen Bestimmungen bringen. Dass darin die Wünsche der Lehrerschaft vollkommen zum Ausdruck kämen, kann allerdings nicht behauptet werden. Freilich haben wohl auch nur wenige der Beteiligten erwartet, dass die Hallenser und Breslauer Beschlüsse vom preussischen Kultusministerium ohne weiteres acceptiert werden würden. Die Lehrerversammlungen haben ja auch nicht die Aufgabe, Rezepte für die Ministerküche zusammenzustellen. Sobald sie dies versuchen, kommt in der Regel wenig Gescheites heraus. Sie haben die Ziele zu bezeichnen, nach denen die Entwickelung zu lenken ist; das übrige ist nicht ihre Sache, sondern die Aufgabe derjenigen, die die aufgestellten Ziele mit den realen Möglichkeiten in Einklang zu bringen haben, und denen die Lehrerschaft beim Einkleiden der idealen Forderungen in die Alltagsjacke keine Handlangerdienste leisten sollte. Die Männer der Praxis — das sind in diesem Falle die betreffenden Behörden — bleiben so wie so schon gern genug bei dem Vorhandenen stehen, weil das Vorhandene ihnen oft als das einzig Mögliche und auch als das Wünschenswerte erscheint. Die Lehrerschaft wird darum unter Anerkennung der Fortschritte, die in den neuen Bestimmungen enthalten sind, nach wie vor auf das Ziel der Entwickelung des Lehrerbidungswesens hinweisen müssen, das darin zu suchen ist, die Lehrerbildung aus ihrer isolierten Stellung herauszuheben und einzugliedern in den grossen nationalen Bildungsorganismus, der aus gemeinsamen starken Wurzeln heranwächst zu dem reichgegliederten Fachbildungswesen. Sonderanstalten für die allgemeine Schulbildung mögen für gewisse privilegierte Stände, wie den Klerus und das Offizierkorps, weniger bedenklich sein, für einen um die allgemeine Anerkennung noch ringenden Berufsstand sind sie ein schwerer Nachteil. Dem Lehrerstande, dem von unten langsam heraufgekommenen, noch wenig in sich und der allgemeinen Anerkennung gefestigten, wird auch in den nächsten Jahrzehnten jedermann mit dem ihm geläufigen Gradmesser der allgemeinen Bildung, der sich in den Leistungen der anerkannten höheren Lehranstalten ausdrückt, gegenübertreten. Im freien Amerika, dem Lande ohne festorganisiertes höheres Bildungswesen, könnten von unten auf abgesonderte Lehrerbildungsanstalten ohne Bedenken sein, in Deutschland nicht.

Was die neuen Bestimmungen im übrigen bringen, ist mit Dank anzuerkennen. Sie geben zunächst den Präparandenanstalten überhaupt einen Lehrplan, der ihnen bisher fehlte. Die „Allgem. Best.“ vom 15. Oktober 1872

enthalten bekanntlich keinen Lehrplan für die Präparandenanstalten, wahrscheinlich, weil man an der durch die Regulative empfohlenen Privatvorbereitung für das Seminar im allgemeinen festhalten wollte und die Gründung von staatlichen Präparandenanstalten zunächst nur für Ausnahmefälle ins Auge gefasst hatte. Dabei ist es denn auch etwa dreissig Jahre lang verblieben. Die jetzigen staatlichen Präparandenanstalten liefern nur wenig über ein Viertel der für die Seminare erforderlichen Schüler. Sowohl für die staatlichen als für die viel zahlreicheren privaten, kommunalen und seitens der Seminare eingerichteten Präparandenanstalten, sowie für die immer noch nicht ausgestorbene Einzelausbildung bei Lehrern und Geistlichen und in städtischen und ländlichen Volksschulen mussten die „Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den Königl. Schullehrerseminaren" vom 15. Oktober 1872 einen allgemeinen Lehrplan ersetzen. Ein Muster für einen ausgeführten Lehrplan gab die Unterrichtsverwaltung allerdings durch Veröffentlichung des Lehrplans der Präparandenanstalt in Schmiedeberg in Schlesien. Vergleicht man den neuen Lehrplan mit diesem aus dem Jahre 1878 herrührenden und mit den Anforderungen, die laut den Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 bei den Seminaraufnahmeprüfungen bisher gestellt wurden, so fällt eine namhafte Erhöhung der Lehrziele sofort ins Auge. Das Einzelne mag hier unerörtert bleiben. Wesentlich ist, dass durch Organisation der Präparandenanstalten und Fixierung ihrer Lehraufgabe den Seminaren eine feste Basis gegeben wird, auf der sie weiter bauen können, dass die Lehraufgaben beider Anstalten gegeneinander fest abgegrenzt sind und dass eine Reihe von Unterrichtsgegenständen bereits in der Präparandenanstalt zum Abschluss kommt.

Leider haben die Präparandenanstalten ihrerseits diese feste Grundlage nicht erhalten, und das ist unsers Erachtens die wundeste Stelle in den Bestimmungen überhaupt. Die Präparandenanstalt soll zwar „auf der Grundlage des in der Volksschule vermittelten Wissens die allgemeine Bildung der Zöglinge weiterführen", aber ihr Lehrplan baut sich leider nur „im allgemeinen" auf dem der Volksschule auf. „Da die aufzunehmenden Zöglinge ihre Vorbildung in verschiedenartigen Schulen erhalten haben, so ist es zunächst Aufgabe der untersten Klasse der Präparandenanstalt, die Schüler zu gleicher Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern und eine sichere Grundlage für den weiteren Unterricht zu schaffen." „Zu diesem Zwecke ist es in mehreren Lehrgegenständen (z. B. im Rechnen, Raumlehre, Rechtschreibung [!]) nötig, den Lehrstoff der Oberstufe der Volksschule zum Ausgangspunkte und zum Gegenstande grundlegender Behandlung zu machen." In gewöhnliches Deutsch übersetzt würde das etwa heissen: „Weil es unter den obwaltenden Verhältnissen, insbesondere wegen der unzureichenden Besoldung der Volksschullehrer in den meisten Provinzen, nicht möglich ist, eine genügende Zahl von Präparanden zu erhalten, die den Lehrstoff der Volksschule, wie er in den ‚Allgem. Best.' vom 15. Oktober 1872 umschrieben ist, verarbeitet haben, weil vielmehr die Präparandenanstalten gezwungen sind, mässig begabte und mittelmässig vorgebildete Knaben auch aufzunehmen, so ist es nicht möglich, den Lehrplan der Präparandenanstalten auf dem der Volksschule ohne weiteres aufzubauen, sondern das untere Stockwerk der Präparandenanstalt muss mit dem oberen der Volksschule in gleicher Höhe errichtet werden." Die unteren

Präparandenklassen erhalten damit denselben präparatorischen Charakter, der den unteren Seminarklassen bei dem dürftigen Stande der Präparandenbildung früher anhaftete. Wir fürchten, dass an dieser Klippe, wenn nicht das ganze Schiff, so doch manches Bötlein scheitert. Von Knaben, die dem Lehrerberufe zustreben, sollte man nach vollendeter Schulpflicht die volle Absolvierung der Volksschule unbedingt verlangen. Ist das Ziel von einem Knaben wegen geringer Begabung nicht erreicht, so werden die Ziele der Präparanden- und Seminarbildung von dem Betreffenden in der Regel erst recht nicht erreicht werden. Sind schlechte Schulzustände schuld, so ist eine Korrektur vor Eintritt in die Präparandenanstalt durch Besuch einer ausgebauten Volksschule oder durch Privatunterricht sehr leicht möglich. Wenn man also für die aufzunehmenden Präparanden „gleiche Bildungs- und Leistungsfähigkeit", soweit davon überhaupt die Rede sein kann, unnachsichtlich fordern dürfte, so müsste der Präparandenunterricht die volle Erledigung des Volksschulpensums voraussetzen können. Aber hier machen wieder die oft beklagten materiellen Verhältnisse ihre brutale Macht geltend, und der Kultusminister kann diesen Fleck in dem neuen Tischtuche nicht von seinen Räten ausreiben lassen; hier muss vielmehr der Finanzminister grosse Mohrenwäsche halten, wie ja überhaupt Lehrpläne, Prüfungs- und Anstellungsvorschriften ohne die Erfüllung der finanziellen und der damit zusammenhängenden sozialen Anforderungen nur einen recht bedingten Wert haben. Die Seminare müssen gefüllt werden, und man muss schliesslich nehmen, was kommt, und bei den Prüfungen nicht nur ein Auge sondern beide zudrücken.

Dass die Füllung der Lehrerbildungsanstalten thatsächlich nicht so leicht ist, als man an manchen Stellen anscheinend glaubt, zeigt die statistische Übersicht über die Frequenz der Präparandenanstalten und Seminare im laufenden Schuljahre (Sommerhalbjahr 1901). Trotz der fieberhaften Werbethätigkeit ist die Frequenz der staatlichen Präparandenanstalten in den ersten und zweiten Klassen mit 1093 und 1269 Schülern gegen das vorige Halbjahr zusammen noch nicht um hundert Schüler erhöht worden, und die mit so grossen Hoffnungen angekündigten dritten Klassen haben ihre Frequenz auch nur von 498 auf 669 erhöht, reichen also bei weitem nicht aus, die zweiten Klassen im nächsten Jahre zu füllen. Und im Seminar ist es nicht anders. Die etatsmässige Ziffer ist zwar durch die starke Besetzung der brandenburgischen, sächsischen, westfälischen und rheinischen Seminare um 285 Seminaristen überschritten, aber in vier Ostprovinzen und in Schleswig-Holstein konnte die etatsmässige Zahl nicht erreicht werden, und die dritten (Aufnahme-) Klassen sind um 74 Seminaristen schwächer als im voraufgegangenen Halbjahr. Wenn das der Erfolg einer energischen amtlichen und ausseramtlichen Werbung ist, so werden ruhigere Zeiten wohl noch eine geringere Zahl brauchbarer Anwärter liefern, solange nicht die Anziehungskraft des Lehrerberufs erhöht wird.

Ob die neuen Lehrpläne in methodischer Beziehung überall das Richtige getroffen haben, muss hier unerörtert bleiben. Jedenfalls aber ist es ein Fortschritt, dass das „Alles und Nichts" durch abschliessende Behandlung einiger Lehrfächer, zum Teil in der Präparandenanstalt, zum Teil in den beiden unteren Klassen des Seminars, etwas gemildert worden ist. Der Tisch ist mit 34 bis 38 Lehrstunden für den einzelnen Schüler, wozu noch

durch das Anstaltsleben und die praktische Ausbildung eine Kleinigkeit von einigen Wochenstunden hinzukommen kann, immer noch reichlich genug gedeckt. Dieser Übelstand wird sich auch nur dadurch beseitigen lassen, dass man die allgemeine und die berufliche Ausbildung entweder ganz trennt — die Möglichkeit wird zwar bestritten, ist aber unzweifelhaft vorhanden, nur würde man den Bruch mit dem hergebrachten Bildungsschema nicht vermeiden können — oder die Lehraufgaben der unteren Stufen (Präparandenanstalt) erhöht, was natürlich nur geschehen kann, wenn die Anforderungen bei der Aufnahme entsprechend festgesetzt werden. Solange die Lehrerbildungsanstalten die Lehraufgaben der Oberstufe der Volksschule zum Teil übernehmen, eine höhere allgemeine Bildung vermitteln und nicht nur für den Lehrerberuf, sondern auch noch für die musikalische Leitung der Gottesdienste theoretisch und praktisch ausrüsten sollen, ist eine Überbürdung der Schüler, die sich sowohl in der Zersplitterung, als auch in dem zu starken Verbrauch der Kräfte als ein bleibender Nachteil darstellt, überhaupt nicht zu vermeiden. Das alles wird man an amtlicher Stelle wahrscheinlich auch empfinden und darum auch durch verbesserte Lehrpläne für Abhilfe sorgen, sobald dies aus den gedachten andern Gründen möglich ist.

Eine Entlastung der Lehrerbildung durch Beschränkung der Ausbildung auf einzelne Fächer oder auch nur auf einzelne Gruppen von Fächern ist natürlich so lange nicht möglich, als ein grosser Teil der Volksschullehrer in der praktischen Lehrthätigkeit an eine Beschränkung auf einzelne Fächer nicht denken darf. In allen kleineren Ortschaften, bezw. an allen ein- und wenigklassigen Schulen bleibt der Volksschullehrer nach wie vor der Mann, der „alles“ wissen und „alles“ können muss und soll, so selten auch die Menschen, die in dem „alles“ nicht geistig verkümmern, zu sein scheinen. In der mehrklassigen Schule kann allerdings zum Vorteil der Schule eine Konzentration der Kräfte auf einzelne Fachgruppen sehr wohl eintreten, und sie wird wahrscheinlich infolge der neuen Prüfungsbestimmungen weitaus häufiger eintreten als bisher. Fordert das Reglement für die zweite Volksschullehrerprüfung doch, dass der Meldung zu dieser Prüfung die Angabe, „in welchem Fache der Bewerber sich besonders weitergebildet hat,“ beizufügen ist.

Auffallend ist in den neuen Lehrplänen die ungünstige Stellung der Naturwissenschaften im Verhältnis zu andern Lehrfächern. Dass der naturwissenschaftliche Unterricht als solcher mit dem Abschluss der zweiten Klasse aufhört, ist bei der grossen Stundenzahl, die trotzdem noch der ersten Klasse verbleibt, vielleicht kein so grosser Nachteil. Aber dass die Leistungen in diesem Fache für das Prüfungsergebnis anscheinend belanglos sein sollen, kann leicht zu einer geringen Wertschätzung bei den Schülern und den diesem Gegenstande fern stehenden Lehrern führen. Ein Seminarist mit ungenügenden Leistungen in der Mathematik kann nicht in die erste Klasse aufrücken; die unzulängliche Beschäftigung mit der Naturwissenschaft kann ihn daran jedoch nicht hindern; er muss allerdings dann bei der Abgangsprüfung sich nochmals nach seinen geringen naturwissenschaftlichen Kenntnissen fragen lassen, während die Naturkunde sonst nicht Prüfungsfach ist; aber einen Durchfall sollen mangelhafte naturwissenschaftliche Kenntnisse anscheinend nicht bewirken, während ausdrücklich bestimmt wird, dass jemand,

„der in Pädagogik oder Religion oder Deutsch oder Geschichte nicht genügt hat“, die Prüfung „jedenfalls nicht bestanden hat“. Bei der grossen Bedeutung der Naturwissenschaft für das Volksleben in idealer wie materieller Beziehung behält noch heute Diesterwegs Forderung: „Jeder Lehrer sei ein Naturforscher“, ihre Berechtigung. Dann muss aber die Naturwissenschaft auch ein Fach sein, das auf die Anstellung denselben Einfluss hat, als z. B. Religion und Geschichte. Im Zeitalter der Naturwissenschaften muss die Volksschule in allererster Linie auch das Wissen pflegen, das das Gemüt für die Grösse und Schönheit der Natur erschliesst, und das in einem andern Teile die Waffen im Kampfe ums Dasein liefert.

Dass der Pädagogik, insbesondere der Einführung in die Schulpraxis ein weitaus grösserer Platz im Seminarlehrplan eingeräumt worden ist als bisher, wird von den meisten Seiten als ein Fortschritt anerkannt werden; dass aber neben aller methodischen und pädagogischen Schulung das Lehren immer abhängig bleibt von dem voraufgegangenen Lernen, dass der Anteil, den ein Lehrer an der betreffenden Wissenschaft nimmt, nicht an ihrem technischen Kleinkram, sondern an ihren grossen, allgemeinen Errungenschaften, für die Lehrthätigkeit ausschlaggebend ist, und dass alle methodische Anleitung fehlende wissenschaftliche Ausbildung nicht ersetzen kann, darf dabei immerhin auch gesagt werden. Die Volksschullehrerbildung hatte ihre schwächsten Seiten bisher nicht in der methodischen, sondern in der wissenschaftlichen Ausbildung, und ein Mehr in letzterer Beziehung erscheint fast noch wichtiger als in ersterer. Die Lehrproben und Besprechungen darüber, die im Lehrplan der Seminare vorgesehen sind, können unter Umständen auch etwas reichlicher ausfallen, als es dem Interesse der Seminaristen entspricht.

In der Pädagogik soll die Geschichte derselben im Seminar „bis in die neueste Zeit fortgesetzt“ werden, und es ist „das Verständnis für die pädagogischen Aufgaben und Bestrebungen der neuesten Zeit zu vermitteln“. Dass dies nicht ohne eine Darstellung der pädagogischen Kämpfe der Gegenwart möglich ist, versteht sich von selbst. Wie weit aber die Parteien von einer Versöhnung miteinander noch entfernt sind, zeigt u. a. auch ein Vortrag, den der bayerische Stadtpfarrer Schraml über „Die Grundlage der Pädagogik als Wissenschaft“ kürzlich in der oberpfälzischen Kreisversammlung des katholischen Lehrerinnenvereins gehalten hat. In dem Vortrage verbreitete sich der Redner nach einem Berichte der klerikalen „Augsb. Postztg.“, die kaum in den Verdacht kommen kann, dass sie dem H. H. Stadtpfarrer von Burglengenfeld etwas am Zeuge flicken wolle, „in sachlicher, gründlicher, teils launiger, in der Hauptsache aber von heiligem Ernste durchdrungener Weise über die moderne Pädagogik, die, ohne gründliche und sichere Kenntnis der Natur des Kindes, des Zieles und der Mittel der Erziehung seit Jahrzehnten an den grossen Problemen der Pädagogik nach Art der Quacksalber Diesterweg, Dittes, Pestalozzi u. a. m. herumdoktoriere, ohne bis heute ein festes Fundament gefunden zu haben und je finden zu können.“ Redner konnte nach dem Bericht des genannten Blattes „nicht umhin, seinem Erstaunen über die von mancher Seite so hochbetriebene Vergötterung gewisser moderner Pädagogen Ausdruck zu geben und zu erklären, wie es ihm und allen katholischen Männern und Eltern immer ein Rätsel gewesen sei, dass katholische Lehrer und Lehrerinnen auf die Seite

der ‚modernen Pädagogen‘ sich stellen können“. Frühere Pfarrer, die den „modernen Pädagogen“ ebensowenig hold sind, erteilen auch in preussischen Seminaren den pädagogischen Unterricht. Wenn der Herr Kultusminister es nur nicht erlebt, dass einzelne von ihnen ebenso „sachlich“, „gründlich“, „von heiligem Ernste durchdrungen“, die „Quacksalber“ Diesterweg und Dittes und vielleicht auch Pestalozzi abthun, wie ihr bayerischer Kollege, wenn sie „das Verständnis für die pädagogischen Aufgaben und Bestrebungen der neuesten Zeit“ vermitteln und die Geschichte der Pädagogik „bis in die neueste Zeit fortsetzen“. Auch die Bestrebungen der Lehrervereine und der Kampf um eine befriedigende materielle und rechtliche Stellung der Schule gehören in das dadurch bezeichnete Gebiet. Es eignet sich aber kaum jeder Seminardirektor zum Interpreten dieser „Bestrebungen der neuesten Zeit“.

Welche Karikaturen man selbst in hochangesehenen Organen noch gerne von dem „modernen“ Volksschullehrer zeichnet, und wie wenig genau man es dabei mit den Thatsachen nimmt, zeigt ein Artikel der bekannten „Historisch-Politischen Blätter“, der in einer Besprechung der französischen Ordensgesetzgebung sich folgendes leistet: „Die Ordensleute und Priester geben ihren zwei Millionen Zöglingen täglich das Beispiel der Genügsamkeit, Zufriedenheit, Anspruchslosigkeit, der Hingabe für den Nächsten, für das Allgemeine. Der seine Bedürfnisse auf das Notwendigste beschränkende Schulbruder, oder Schulschwester, giebt den Kindern doch ein anderes Beispiel als der Lehrer, der wirtschaftlich viel besser steht, als die Eltern seiner Zöglinge — dabei fortwährend, sogar öffentlich, durch Vereine, Versammlungen und Zeitungen nach Erhöhung des Gehaltes strebt . . . Alle Beobachter stimmen darin überein: dem Beispiel der Ordenslehrer und Schulschwestern, das auch auf die weltlichen Lehrer wirkt, ist es zu verdanken, dass in Frankreich der Sozialismus, trotz allen Vorschubes seitens der Politiker und Schriftsteller, noch nicht entfernt so ins Volk gedrungen ist, als in Deutschland. Im Neuen Reich kann man genau verfolgen, dass gerade in den Städten (z. B. Berlin, Leipzig, Hamburg u. s. w.), wo die Lehrer am üppigsten gestellt und am anspruchvollsten sind, die Sozialdemokratie am meisten ins Kraut geschossen ist.“ Eine Zeitungskorrespondenz weist mit Recht darauf hin, dass in Frankreich bei den letzten Kammerwahlen (1898) 131 Sozialisten gewählt worden sind, und dass selbst im französischen Ministerium ein Sozialdemokrat sitzt, während der deutsche Reichstag nur 57 Sozialisten zählt. Aber was thut's? Derartige Ergüsse gehen aus den führenden Zeitschriften in die kleine Presse über, deren Leser alles das für bare Münze nehmen, und in den Wissensschatz der im Volke und mit dem Volke lebenden Agitatoren. Und „eben dieses wollt' er“.

Es ist erfreulich, dass in der Lehrerschaft die Erkenntnis, dass sie jede Abhängigkeit von politischen Parteien und von andern Berufsständen abschütteln müsse, immer mehr sich ausbreitet. Auch die katholischen Lehrervereine, in denen das Centrum ein so wertvolles Rüstzeug gefunden zu haben glaubte, sind der Abhängigkeit von der Geistlichkeit müde und sprechen sich gegen die geistliche Schulaufsicht aus. Wir haben früher einige derartige „Ketzereien“ aus preussischen Vereinen mitgeteilt. Auch der Württembergische katholische Lehrerverein hat auf seiner

diesjährigen Versammlung beschlossen, und zwar „mit voller Einmütigkeit“: „1. Die katholischen Lehrer wünschen, dass unter Beibehaltung der konfessionellen Schule die örtliche Schulaufsicht sich nicht auf die schultechnischen Fächer erstrecken soll. 2. Die Bezirksaufsicht im Hauptamt soll eingeführt und dem Lehrerstand das Vorrücken in die höheren Schulämter ermöglicht werden.“ Auch der Beschluss, dass „zur Übernahme des Organisten- und Chordirigentendienstes kein Lehrer gegen seinen Willen soll verpflichtet werden können“, sieht nicht so aus, als wenn die Sehnsucht nach dem Krummstabe bei den katholischen Lehrern Württembergs besonders gross wäre.

Die Volksschule kann nur gedeihen, wenn Leitung und Beaufsichtigung in den Händen von Fachleuten liegen. Bei keinem andern staatlichen Institut ist eine ähnliche Preisgabe der wichtigsten Rechte an Laien zu verzeichnen. Neben der Geistlichkeit sind in Preussen auch Männer aus den verschiedensten bürgerlichen Berufsständen noch an der Lokalschulaufsicht beteiligt. So führen z. B. in Oberschlesien die Inspektion: Königl. Forstmeister über 6, Gutsbesitzer über 9, Stadtgerichtsräte über 5, Amtsvorsteher über 3, Rechnungsrevisoren über 3, Rittergutsbesitzer über 12, Rittergutspächter über 2, Obersteiger über 1, ein Hauptmann über 1, ein Kreissekretär über 1, Bürgermeister über 10, Wirtschaftsdirektoren über 4, ein Oberstleutnant über 1, Ökonomieräte über 2, Oberförster über 4, ein Hütteninspektor über 1, Oberinspektoren über 2, Gymnasialprofessoren über 2, Hüttenpächter über 2, ein Rentmeister über 1, ein Freiherr über 1, Hüttendirektoren über 2, Rendanten über 3 und ein Hausbesitzer über 1 Schule. Wenn doch ein boshaftes Geschick diesen „Lokalschulinspektoren“ die Unnatur ihrer Stellung dadurch zum Bewusstsein bringen wollte, dass es ihnen in ihrer Berufsthätigkeit auch einen Vorgesetzten gäbe, der auf einem weit abgelegenen Gebiete menschlicher Thätigkeit seine volle Kraft einzusetzen hätte. Die Volksschule, die vielgepriesene, ist und bleibt das Aschenputtel, das allen dienen und gehorchen soll, dem aber nirgends ein Plätzchen eingeräumt wird, auf dem sie selbst, nach eignem Befinden schalten und walten kann. Wer wird's bessern?

* * *

Während der Niederschrift dieser Zeilen laufen die Berichte über den Katholikentag in Osnabrück ein, die von allen am Unterrichtswesen Beteiligten aufmerksam gelesen zu werden verdienen. Die Ergebnisse der Gewerbestatistik, die eine bisher nicht bekannte Rückständigkeit der Katholiken in sämtlichen Zweigen des Erwerbslebens ausser Frage gestellt und damit ein grausames Gericht über die Haltung des katholischen Klerus dem Unterrichtswesen gegenüber und über die Schulpolitik des Centrums gehalten haben, beherrschten die gesamten Verhandlungen. Wird auch das eigentliche Sachverhältnis den Massen sorgsam vorenthalten und die Zuhörer mit einigen schlechten Witzen über die „Leute aus Jerusalem“ an den unbequemen Thatsachen vorübergeführt, so wissen die Führer doch genau, was die Glocke geschlagen hat, und werden nicht müde, zu stärkerem Besuch der höheren Lehranstalten und der Universitäten aufzufordern, nachdem man lange Zeit das Gegenteil gethan hat.

Die gewerbestatistischen Enthüllungen sind eine fatale Sache für das Centrum. Das Zurücktreten des katholischen Elements in den höheren Beamtenklassen konnte bisher immer als eine politische Massnahme an den Pranger gestellt werden. Die Oberpräsidenten, Regierungspräsidenten, Regierungs- und Landräte, die Beamten der Justiz, des Unterrichtsressorts und sämtlicher Zweige der Staatsverwaltung sind seit Jahren konfessionell rubriziert worden, und immer liess sich ein Manko zu Ungunsten der Katholiken feststellen. Woran konnte das sonst liegen als an einer bewussten Verletzung der Parität! Und nun konstatiert das statistische Amt, dass diese „Imparität“ in Landwirtschaft, Industrie und Handel viel grösser ist, dass mehr als 100000 Katholiken in den höheren Stellungen des freien Erwerbslebens zu wenig und 500000 Arbeiter zu viel vorhanden sind, und — dass diese „Imparität“ in den katholischen Ländern und Landesteilen des Westens und Südens: in Bayern, Hohenzollern, Elsass-Lothringen, Baden und der Rheinprovinz grösser ist als im polnischen Osten. Dass dieser Rückstand aber durch stärkeren Besuch der höheren Lehranstalten und Universitäten seitens der Katholiken nicht beseitigt werden kann, sondern nur, wenn in erster Linie der Volksschule ihr Recht wird, das werden erst die katholischen Kollegen mit jenen statistischen Unterlagen in der Hand den Centrumsgewaltigen zu Gemüte führen müssen. Wie die Herren über das „Volk“ denken, wie sie ihre politische Führerrolle auffassen, darüber lassen die Versammlungsberichte kaum einen Zweifel. Gute und schlechte Witze und Kraftworte lösen sich ab, um den „donnernden Beifall“ der Masse zu entfesseln, und wenn alles dies nicht genügt, teilt der Vorsitzende mit, dass der Referent, der mit Vornamen August heisse, seinen Namenstag habe, und lässt aus diesem Anlass alle „Auguste“ in der Versammlung leben. So erzieht man das Volk zu politischem Streben! Dass die Centrumsführer der Volksschule nicht hold sind, erscheint begreiflich, denn wenn diese ihre ganze Kraft entfalten kann und ihre Arbeit nicht vorzeitig abbrechen muss, verlangt der bessere Teil sicherlich etwas anderes, als was in Osnabrück geboten wurde. Die katholische Kollegenschaft hat eine schwere Stellung, eine noch schwerere fast, als die Vorposten auf den ostelbischen Gutsdörfern. Aber Entschlossenheit, Ausdauer und Kraft überwinden alles, auch eine die Schule und damit das Volkswohl schädigende politische Partei. —s.

Mitteilungen.

Ein Brief Dr. Bosses. Von Herrn Kollegen Meyer-Markau in Duisburg geht uns folgendes an ihn gerichtete Schreiben des vor kurzem entschlafenen Kultusministers Dr. Bosse zu. Der Brief dürfte auch in weiteren Fachkreisen Interesse erwecken durch die in ihm niedergelegten Ansichten des Ministers über die Vorbedingungen zur pädagogischen Schriftstellerei. Aber auch sonst ist darin manches enthalten, das der Veröffentlichung für wert erachtet werden darf. Er lautet:

„Berlin W. Kaiserin Augustastr. 57, 14. Dezb. 1899.

Geehrter Herr Meyer-Markau!

Mit meiner Schriftstellerei ist es nicht weit her. Nicht einmal mit der juristischen. Aber noch viel weniger fühle ich mich fähig und berufen, als pädagogischer Schriftsteller hervorzutreten. Als Unterrichtsminister musste ich ja bestrebt sein, mir in pädagogischen Fragen ein möglichst selbständiges Urteil zu verschaffen. Deshalb habe ich mich bemüht, soviel wie möglich Schulen und Seminare mit eigenen Augen zu sehen. Für die zu treffenden Entscheidungen habe ich mich dann des Rats der mir zur Seite stehenden erfahrenen Schultechniker bedient und mir nur vorbehalten, meinen eigenen gesunden Menschenverstand mitsprechen zu lassen, wo mir der grüne Tisch zu unpraktisch und doktrinär erschien. Aber das reicht doch nicht aus, um pädagogische Fragen ex professo gründlich und mit dem Anspruch auf Beachtung behandeln zu können. Dazu ist doch mein persönliches Wissen auf diesem Gebiete viel zu lückenhaft und dilettantenhaft geblieben. Ich empfinde das schon angesichts unserer privaten Korrespondenz.*) Wieviel mehr würde mich diese Empfindung bedrücken, wenn ich es unternehmen wollte, mit eigenen Arbeiten aufzutreten. Das ist ganz unmöglich. Ich habe dazu auch nicht Zeit. Ich habe seit meinem Rücktritt wol einmal hie und da einen Aufsatz veröffentlicht über Themata, denen ich mich gewachsen fühlte und für die ich bei der Ordnung meiner Papiere brauchbare Vorarbeiten gefunden hatte. Die stammen aber sämmtlich aus früheren Zeiten. Der preussische Kultusminister ist mit Amtsgeschäften so gehetzt, dass er für Derartiges keine Stunde übrig behält. Ich will nicht in Abrede stellen, dass ich in den $7^1/_2$ Jahren meiner Ministertätigkeit manche Erfahrungen auch im Gebiete der Schule gemacht habe. Ich habe dabei Gelegenheit gehabt, zuweilen die Kehrseite der Dinge zu sehen, die der Hausvater und der Lehrer vielleicht seltener oder weniger deutlich zu Gesicht bekommt. Aber das sind doch nur Einzelnheiten, die ja ganz interessant sein können, über die man auch allenfalls ganz instruktiv plaudern kann. Wer aber als pädagogischer Schriftsteller auftritt, muss mehr zu geben haben. Er muss eine viel weiter reichende vertiefte und abgerundete pädagogische Gesammtbildung mitbringen. Sonst verfällt er der Gefahr der Oberflächlichkeit oder gar der Phrase, und davor mag Gott mich behüten.

Meine Zeit reicht überdies kaum aus, um eine Arbeit zu fördern, die mich ganz in Anspruch nimmt. Ich bin 68 Jahr alt, also fast an der Lebensgrenze des Psalmisten angekommen. Da suche ich denn meine Lebenserinnerungen zu sichten, zu ordnen und — zunächst für die Meinigen — niederzuschreiben. Möglich, dass dabei auch Einiges abfällt, was sich zur Veröffentlichung eignet. Aber der Stoff häuft sich so, dass ich zunächst alle Hände voll zu tun habe, um ihn einzuschränken und zu bändigen. Nach schriftstellerischem Ruhm trage ich kein Verlangen. Meine öffentliche Lebensarbeit ist im Wesentlichen abgeschlossen. Ich freue mich, dass nun auch das Lehrer-Reliktengesetz noch sanktionirt ist. Was hat das für Mühe gekostet! Aber es ist ein schöner Abschluss.

---

*) Dieselbe betraf den Religionsunterricht in unsern Volksschulen (veröffentlicht in Nr. 425 und 426 der Vossischen Zeitung). M.-M.

Für die obligatorische akademische Bildung der Volkschullehrer einzutreten, bin ich ausser Stande. Sie würde den ganzen Lehrerstand aus den Angeln heben und zu unfruchtbarer Halbheit führen. Die Befähigten, wissenschaftlich Angelegten, Wissensdurstigen können auch jetzt die Höhen freier wissenschaftlicher Geistesbildung erreichen. Kurse, wie die von Ihnen und dem Ministerium veranstalteten, bieten dazu treffliche Gelegenheit und im Allgemeinen bessere, wie die Universität (universitas litterarum), die beim besten Willen auf die spezielle Vorbildung und den Einzelzweck nicht so eingehen kann, wie jene Veranstaltungen. Richtig aber ist, dass unsere Seminarbildung und die Lehrer-Prüfungsordnungen einer gründlichen Revision bedürfen. Da liegt der Schwerpunkt der nächsten Aufgaben für die Zukunft.

Und nun wünsche ich Ihnen für das neue Jahr und Jahrhundert frische Kraft und freudiges Weiterstreben. Die Schule ist in diesem Jahrhundert doch weitergekommen, und sie wird weiterkommen auch im nächsten.

Fröhliche Weihnachten! In treuer Wertschätzung stets Ihr
ergebener
Bosse."

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrervereine. Auf der Tagesordnung der Sitzung vom 13. Juli stand die Besprechung der Meumannschen Arbeit über „Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik" in Heft 2 bis 5, Jahrgang 1901 der „Deutschen Schule". Der Vorsitzende, Lehrer Joh. Kretzschmar, referierte zunächst über die Hauptgedanken des Artikels und zog insbesondere den Teil heran, der das Programm einer neuen Pädagogik enthält. Referent wies nachdrücklich auf die Bedeutung desselben hin, auf die Tragweite der dargelegten Anschauungen bez. der künftigen Gestaltung von Theorie und Praxis der Erziehung und betonte die Pflicht des Pädagogen, demgegenüber eine klare Stellung einzunehmen. Referent legte nunmehr seinen eignen Standpunkt den Meumannschen Ausführungen gegenüber dar und gelangte zu folgenden Ergebnissen: Das Interesse des Herrn Prof. Dr. Meumann für die Pädagogik und seine Wertschätzung derselben ist sehr anzuerkennen; auch ist hervorzuheben, dass er der Unterrichtslehre manchen beachtenswerten Wink giebt. Da jedoch Herr Prof. Dr. Meumann kein Pädagog, also kein Fachmann ist, so muss schon an und für sich seine Kompetenz für die Beurteilung wissenschaftlich-pädagogischer Probleme angezweifelt werden. Die von ihm vertretene pädagogische Anschauung aber ist ganz entschieden abzulehnen. Insbesondere ist zu bemerken: Die Betrachtung der Erziehung und ihrer Theorie von einem einseitigen intellektualistisch-mechanischen Gesichtspunkte aus ist durchaus unzulässig. Die Erziehung ist mehr als Unterricht, die Pädagogik mehr als blosse Didaktik, und beide Begriffe dürfen auf keinen Fall als identisch behandelt werden. Die Meumannsche Theorie ist keine experimentelle Pädagogik, sondern nur eine experimentelle Unterrichtslehre. Sie fasst den Begriff der Erziehung viel zu einseitig und eng; sie ignoriert vollkommen das Gemütsleben des Kindes und die mitwirkenden so ausserordentlich starken erziehlichen Faktoren wie Natur und Gesellschaft, bez. die Umwelt des Kindes. Es ist entschieden einseitig und mechanisch, das kindliche Seelenleben nur

unter dem Gesichtspunkte der Arbeit zu betrachten und als Ausgangspunkt aller experimentellen Untersuchungen das lernende und arbeitende Schulkind zu bestimmen. — Die von Herrn Prof. Dr. Meumann geforderte Heranziehung des Psychologen von Fach zur Organisation der Schularbeit ist mit aller Entschiedenheit zurückzuweisen, da hierdurch nur die Gefahr nahegelegt wird, für die Schule einen neuen Aufsichtsbeamten zu schaffen. Ausserdem ist entschieden in Abrede zu stellen, dass das Urteil des Fachpsychologen in pädagogischen Angelegenheiten von besonderem Werte ist, da letzterem die Kenntnis der erzieherischen Thätigkeit aus eigner Erfahrung abgeht, und die Resultate der experimentellen d. h. physiologischen Psychologie nur für ein ganz beschränktes Gebiet der Volksschulthätigkeit in Frage kommen. Die experimentellen Untersuchungen, die der Pädagog vorzunehmen hat, erstrecken sich auf Gebiete, die unmittelbar aus der Erziehungsthätigkeit heraus sich ergeben, und stehen mit den Experimenten im Laboratorium in keinem Zusammenhange. — Auch die angeregte Trennung der Schüler nach ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit ist im Interesse des Erziehungsgedankens zu verwerfen, da die Volksschule Geistes- und Gemütsbildung gleichmässig zu betonen und die mitwirkenden pädagogischen Faktoren zu berücksichtigen hat. — Schliesslich ist noch zu bezweifeln, dass die im Sinne des Herrn Prof. Dr. Meumann umgestaltete Pädagogik eine selbständige Wissenschaft ist, da sie im wesentlichen nur angewandte experimentelle Psychologie ist. Eine experimentelle Pädagogik im exakten Sinne kann nur vom Pädagogen ausgebaut werden und ist nur unter dieser Voraussetzung als selbständige Wissenschaft denkbar. Hierbei ist die Thatsache zu konstatieren, dass das pädagogische Experiment — als spezifisch ausgeprägte Methode — vom psychologischen Experiment wesentlich sich unterscheidet. Es muss demnach den Meumannschen Ausführungen gegenüber unerschütterlich an der Losung festgehalten werden: Nicht nur die Schule, sondern auch die pädagogische Wissenschaft dem Pädagogen!*)

Die Versammlung stellte sich nach eingehender, längerer Debatte auf den Kretzschmarschen Standpunkt. Es wurde noch hervorgehoben, dass die pädagogische Theorie ganz natürlich aus der pädagogischen Praxis heraus erwachsen müsse und nicht im psychologischen Laboratorium gemacht werden könne, dass ferner die Psychologie von der Pädagogik, d. h. insbesondere von dem pädagogischen Experimente, der pädagogischen Beobachtung profitieren könne und müsse, dass also das gewöhnlich angenommene Verhältnis umzukehren sei. Zum Schlusse gelangte folgende Resolution einstimmig zur Annahme: Die Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik stimmt den Ausführungen des Herrn Kretzschmar zu und ist mit ihm der Ansicht, dass eine gesunde, sinngemässe Weiterentwickelung der Pädagogik im Sinne des Herrn Prof. Dr. Meumann nicht erfolgen kann. Insbesondere hält sie daran fest, dass 1. die Volksschule nicht Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsanstalt sein muss und sich nicht einseitig auf intellektualistischem Grunde aufbauen darf; dass 2. die Pädagogik nur selbständige Wissenschaft sein kann, wenn die Erziehung nicht als angewandte Psychologie, sondern als angewandte praktische Kinderbeobachtung und -Untersuchung aufgefasst wird. Kr.

*) Vgl. hierzu Sitzungsbericht in Heft 3, S. 174.

Erwiderung des Herrn Professors Dr. Meumann. Da die verehrliche Redaktion der „Deutschen Schule“ mir gestattet, zu dem obigen Referat des Herrn Kr. Stellung zu nehmen, so wird es genügen, wenn ich den Hauptgedanken desselben nachgehe und ihre völlige Unzulänglichkeit erweise. Zunächst enthält das Referat eine Anzahl Unrichtigkeiten, die von höchst flüchtiger Lektüre meines Artikels zeugen. Es ist nicht richtig, dass ich „das Programm einer neuen Pädagogik“ aufgestellt habe, wie der Referent behauptet. Von einem solchen ist in meinem Artikel nicht die Rede, sondern ausdrücklich spreche ich von dem Programm eines ganz speziellen Arbeitsgebiets der Pädagogik, das ich innerhalb des Ganzen der pädagogischen Wissenschaft bestimmt abgegrenzt und als ihren „forschenden“ Teil bezeichnet habe (vgl. S. 287, Heft V d. Z.). Der Referent schiebt mir einfach einen Begriff der Pädagogik unter, den ich gar nicht habe.

Ein zweiter Vorwurf des Herrn Kr. meint, dass ich „den Begriff der Erziehung zu einseitig und eng gefasst habe“, dass ich eigentlich nur eine experimentelle Unterrichtslehre gebe, dass meine Pädagogik infolge dessen „intellektualistisch“ sei und das Gemütsleben des Kindes und die Einflüsse der „Umwelt“ „ignoriere“. Dagegen hebe ich bei der Untersuchung der Neulinge ausdrücklich die grosse Wichtigkeit des Nachweises der Einflüsse der Umgebung hervor und zeige, dass gerade die experimentelle Untersuchung des kindlichen Vorstellungsmaterials und ebenso die Untersuchung der „Schwachen“ den absolut dominierenden Einfluss der Umgebung des Kindes in den ersten Schuljahren nachweist (S. 216, Heft IV). Für jeden Leser, der mit der experimentellen Psychologie und ihren Arbeitsmethoden vertraut ist, brauche ich es ja gar nicht weiter hervorzuheben, dass auch ganz allgemein die Einwirkung der Umgebung auf die geistige Entwickelung des Kindes ein Fundamentalpunkt meiner Kinderpsychologie und infolge dessen auch meiner Pädagogik ist. Was nun den „Intellektualismus“ betrifft, so stehe ich auf dem Standpunkt der Wundtschen Psychologie, die, wie der Herr Ref. wissen könnte, gerade das Willens- und Gemütsleben in den Mittelpunkt aller Bewusstseinsvorgänge stellt — so sehr, dass sie alle geistigen Vorgänge als verschiedne Arten der Willensbethätigung auffasst. Wenn ich trotzdem die spezifisch intellektuellen Phänomene, wie Gedächtnis, Umfang und Inhalt der kindlichen Vorstellungen u. s. w., in ihrer besonderen Natur untersucht wissen will, so ist das jene wissenschaftliche Abstraktion, ohne welche bekanntlich wissenschaftliche Untersuchung überhaupt unmöglich ist — eine naturwissenschaftliche sowohl wie eine psychologische. Wer daher aus der gesonderten Untersuchung intellektueller Phänomene „Intellektualismus“ ableiten kann, der zeigt damit, dass er überhaupt von wissenschaftlicher Forschungsmethode keine Ahnung hat. Denselben Vorwurf des Intellektualismus wiederholt der Verf. an einer Stelle, an der seine Unrichtigkeit noch deutlicher hervortritt: bei der Frage der Trennung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit. Auf diese Frage als solche kann ich hier natürlich nicht eingehen, sondern nur auf den falschen Gesichtspunkt, unter den Herr Kr. sie behandelt. Er meint, es handle sich dabei um eine Trennung nach der verschiednen intellektuellen Leistung und zeigt damit seine gänzliche Unkenntnis der einschlägigen Verhältnisse. Gerade die von mir citierten Arbeiten von Schmid-Monnard heben hervor, dass es sich bei den abzutrennenden Schwachen in erster Linie um abnormes

Willens- und Gefühlsleben handelt, um Schwäche der Aufmerksamkeit, um Labilität und krankhafte Reizbarkeit der Gefühle. Gerade hierin liegen die Gründe, die eine besondere Behandlung der Schwachen gebieterisch verlangen.

Der Referent nimmt ferner noch zu einigen Prinzipienfragen Stellung, wie der Auffassung der Schule als Erziehungsschule, der Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft, der Thätigkeit des Psychologen in der Pädagogik, und er wagt schliesslich sogar eine Prophezeiung über die Zukunft der experimentellen Pädagogik. Hierzu habe ich kurz folgendes zu bemerken. Dass die Volksschule Erziehungsschule und der Unterricht erziehender Unterricht ist, das ist selbstverständlich auch meine Meinung; das hat aber mit der experimentellen Pädagogik gar nichts zu thun. Warum soll ich mir durch diese Grundanschauung von der Erziehung verbieten lassen, auch die intellektuellen Vorgänge des Kindes experimentell zu untersuchen? Dass in den bisherigen Arbeiten der experimentellen Pädagogik die Untersuchungen der intellektuellen Vorgänge mehr hervortreten als die Untersuchungen über Gefühls- und Willensvorgänge, ist eine einfache Folge der leichteren Zugänglichkeit der ersteren für die experimentelle Behandlung. In den letzten Jahren hat sich die experimentelle Psychologie auch das Gefühls- und Willensleben des Kindes zugänglich gemacht, und es ist nur eine Frage der Zeit, dass diese Gefühls- und Willensmethoden auch auf pädagogische Fragen angewendet werden.

Sachlich unrichtig und logisch widersinnig ist ferner die Behauptung des Referenten, dass die Pädagogik dadurch eine selbständige Wissenschaft werde, dass sie von Pädagogen (Lehrern) und nicht von Psychologen betrieben werde. Eine Wissenschaft ist als Wissenschaft niemals dadurch selbständig, dass sie von einer bestimmten Menschenklasse betrieben wird, sondern dadurch, dass sie ihr besonderes Gebiet von Objekten oder ihren eigentümlichen Gesichtspunkt der Behandlung dieses Gebietes hat. Der Referent verwechselt die „Selbständigkeit“ der Pädagogen mit der Pädagogik. Den Schluss meiner Artikel scheint der Referent überhaupt nicht gelesen zu haben, sonst könnte er doch mir nicht entgegenhalten, dass die Pädagogik nicht angewandte Psychologie ist. Gerade dies führe ich S. 286 ff. ausdrücklich aus; Herr Kr. übersieht auch hier wieder, dass meine Artikel nur ein bestimmtes engeres Arbeitsgebiet in dem Ganzen der Pädagogik behandeln.

Was die Thätigkeit des Psychologen in der Pädagogik betrifft, so kann es auch nach meiner Meinung keinem Zweifel unterliegen, dass es eine grosse Anzahl pädagogischer Fragen giebt, die nicht in das Arbeitsgebiet des Psychologen fallen, teils weil sie logische, ästhetische oder ethische Probleme enthalten, teils weil sie rein praktischer Natur sind. Aber ebenso unzweifelhaft ist es, dass das Fundament unserer gesamten neueren Pädagogik in dem psychologischen Verständnis der geistigen Entwickelung des Kindes liegen muss, und dass nur der Psychologe von Fach diese behandeln kann. Und nur in diesem Sinne verlange ich in meinen Artikeln die Heranziehung des Psychologen zur Begutachtung solcher Fragen, die ins psychologische Gebiet fallen, und ich habe nachgewiesen an der Hand grosser Missgriffe der pädagogischen Praxis, wie sehr solche Begutachtung durch den psychologischen Fachmann nötig ist (S. 280). Das Gespenst eines neuen Aufsichtsbeamten hat lediglich die Phantasie des Herrn Kr. heraufbeschworen; ich selbst würde

mir niemals anmassen, in Schulfragen, die ausserhalb meines Forschungsgebiets liegen, ein Urteil abzugeben.

Was schliesslich die Prophezeiung des Herrn Kr. betrifft, dass „eine . . . sinngemässe (!) Weiterentwickelung der Pädagogik im Sinne des Herrn Prof. Dr. M. nicht erfolgen kann“, so ist zu erwidern, dass eine sehr wesentliche Weiterbildung der Pädagogik in meinem Sinne schon erfolgt ist. Mein ganzer Aufsatz in der „D. Sch.“ zeugt für die eminenten Fortschritte, welche unsere Kenntnis der geistigen Entwickelung des Kindes, der Technik und Hygiene seiner Arbeit, der Erforschung seiner Individualität, der Anpassung des Lehrplans an die kindliche Entwickelung und des Lehrpensums an seine individuellen Fähigkeiten, der Lehrmethoden — die eine Entdeckung der Psychologen sind — der Gedächtnisökonomie, der Ursachen der Aufmerksamkeits- und Willensschwäche, der kausalen Beziehungen zwischen Gefühlsleben und Vorstellungsthätigkeit u. dgl. m. ausschliesslich durch die Arbeiten der Psychologen gemacht hat. Ich hoffe, dass mir die „Deutsche Schule“ noch manchmal ihre Spalten öffnet, um wichtige neue Entdeckungen aus dem Gebiete der Experimentalpädagogik mitzuteilen, und überlasse es einstweilen den mit der Pädagogik vertrauten Lesern, zu entscheiden, ob die Pädagogik eine grössere Förderung erfahren hat von den hundert und tausend Schriften und Schriftchen, die von seiten der „Praktiker“ alljährlich in die Welt gesetzt werden, und die nichts enthalten als individuelles Meinen und unbestimmtes Vermuten, oder durch den sichern Nachweis der Thatsachen mittels der „exakten“ Methoden der experimentellen Psychologie. Ich schliesse mit den Worten des Herrn Kretzschmar: „dass die Pädagogik nur selbständige Wissenschaft sein kann, wenn die Erziehung nicht aufgefasst wird als angewandte Psychologie, sondern als angewandte praktische Kinderbeobachtung und -Untersuchung“ — denn eben diese leistet die experimentelle Pädagogik.

Zürich. Prof. E. Meumann.

Kunst und Schule.

Zu einem Kunsterziehungstag, der am 28. und 29. September in Dresden stattfinden soll, ladet eine Anzahl im Kunstleben hervorragender Männer ein. Zur Beratung stehen folgende Gegenstände, die, durch kurze Berichte eingeleitet und durch geeignete Anschauungsmittel erläutert, thunlichst zu praktischen Vorschlägen und Massnahmen führen sollen: 1. Das Kinderzimmer (Lehrer R. Ross-Hamburg), 2. das Schulgebäude (Prof. Th. Fischer-München), 3. der Wandschmuck (Geh. Regierungsrat Dr. v. Seidlitz-Dresden), 4. das Bilderbuch (Direktor Dr. Pauli-Bremen), 5. das Zeichnen und Formen (Lehrer C. Götze-Hamburg), 6. die Handfertigkeit (Direktor Dr. Peter Jessen-Berlin), 7. die Anleitung zum Genuss der Kunstwerke in Museen u. a. (Direktor Prof. Dr. Lichtwark-Hamburg), 8. die Vorbildung der Lehrer a) in den Seminaren (Seminarlehrer Muthesius-Weimar), b) auf den Universitäten (Prof. Dr. Konrad Lange-Tübingen). Am 29. September wird vor einem grösseren Kreise eine öffentliche Versammlung mit folgenden Vorträgen stattfinden: 1. Prof. Dr. Konrad Lange: Die Hauptprobleme der künstlerischen Erziehung, 2. Direktor Prof. Dr. Lichtwark: Der Deutsche der Zukunft. Für den Nach-

mittag oder Abend des 29. September ist ein Vortrag von Prof. Lichtwark zur Einführung in Holbeins Totentanz vor einem grösseren Hörerkreise vorgesehen. Eine Ausstellung in der Kgl. Skulpturensammlung wird umfassen: Wandbilder, Bilderbücher, Auswahl neuer Lehrversuche im Zeichnen und Formen, Lehrmittel für den Zeichenunterricht, Lehrgänge für Handfertigkeitsunterricht, die Litteratur über die künstlerische Erziehung.

Als künstlerischer Wandschmuck für Haus und Schule empfiehlt sich die bei Alphons Dürr in Leipzig erschienene Sammlung photolithographisch vergrösserter „Volksbilder“ von Ludwig Richter, 24 Blätter in der Grösse von 50 × 68 cm zum Preise von je 50 Pf.

In Dresden wurde die dritte Bürgerschule mit künstlerischen Bildern ausgestattet, nachdem der städtische Schulausschuss 400 Mk. hierzu bewilligt hatte und auch Stiftungsmittel dafür flüssig gemacht werden konnten. 45 Schulzimmer wurden mit eingerahmten Bildern versehen: Holzschnitten, schwarzen und farbigen Lithographien, Photographien u. s. w. Vertreten sind: Ludwig Richter, Steinhausen, Thoma, Defregger, Böcklin, v. Uhde (Lasset die Kindlein zu mir kommen), v. Schwind, Schnorr v. Carolsfeld, Cornelius, Rethel, Stuck (Bismarckkopf), Dürer, Hans Holbein, Rembrandt, Jakob Ruysdael. Auch die Plastik ist u. a. durch das Goethe-Schiller-Denkmal von Rietschel vertreten.

Die Schülerinnen der 1. Klasse der höheren Mädchenschule in Charlottenburg werden, wie die Preuss. Lehrerztg. mitteilt, allwöchentlich einmal unter sachkundiger Führung in der Königl. Nationalgalerie zu Berlin zur Betrachtung von Kunstwerken angeleitet. Durch das Entgegenkommen der Museumsverwaltung ist es gestattet, diese Übungen nach Schluss der üblichen Besichtigungszeiten vorzunehmen. Grundlegend sind für das Ziel dieses freiwilligen Unterrichts die von Lichtwark aufgestellten Leitsätze. Das überreiche Anschauungsmaterial wird in ausgiebiger und planvoller Weise zur Verwertung herangezogen. Der Gang des Unterrichts ist so gedacht, dass man vom einfachen Genrebild ausgeht und zum religiösen, geschichtlichen und monumentalen Bilde fortschreitet. Hieran werden sich dann das Porträt und die Landschaft anschliessen. In den Wintermonaten soll dann der Beleuchtung wegen das grosse Gebiet der Plastik zur Betrachtung kommen. Nebenher gehen Belehrungen über Stilarten, Vervielfältigungen von Kunstwerken, über Farben und Farbenharmonie.

Der Bayrische Lehrerverein verkauft alljährlich eine grosse Anzahl Neujahrswünsche zu wohlthätigen Zwecken. In der „Bayr. Lehrerztg.“ wird nun von einem Mitgliede angeregt, diese Blätter fortan künstlerisch wertvoll auszustatten und zur Erlangung passender Entwürfe alle 2 oder 3 Jahre ein kleines Preisausschreiben zu erlassen. „Ein dreifacher Erfolg,“ so heisst es in dem Artikel, „wäre uns wohl sicher: wir bekämen bessere Neujahrwunschbilder, und damit käme in viele Häuser und Hütten zum erstenmal vielleicht ein wirkliches Kunstblatt, das auch später noch gern betrachtet würde. Es wäre ferner der Kunst ein Dienst erwiesen: ein ganz kleiner der Kunst, die nach Brot geht, gehen muss, ein viel grösserer der doppelt preiswürdigen Kunst, die unermüdlich Kanäle sucht, um ins Volk zu dringen; sie würde bei dieser Gelegenheit die breitesten Schichten, die ihr sonst vollkommen unerreichbar sind, mit ihrem Zauberstabe rühren, und zudem in einer Zeit, wo jedes

Herz für etwas, das über das Alltagsleben hinaushebt, besonders empfänglich und dankbar ist. Wir aber hätten eine Pflicht gegen die Jugend und gegen unser Volk erfüllt und dennoch unserm gewiss edlen bisherigen Zweck auch noch gedient."

Der Direktor des Pariser Volksschulwesens, Bayet, hat nach Zeitungsnachrichten nicht nur vor, für dekorativen Schmuck der Schulzimmer einzutreten — eine Absicht, die auch den Ideen des Unterrichtsministers Leygues entspricht — sondern er beabsichtigt auch, den Kindern der Grundklasse als erstes Schulbuch ein Bilderbuch in die Hände zu geben, das nicht Buchstaben und Lesestücke, sondern nur Bilder enthält, so eingerichtet, dass sehr einfache Geschichten in 3 bis 4 Scenen dargestellt sind. Die Aufgabe der Kinder soll darin bestehen, nach Betrachtung und Analyse dieser Bilder die Geschichten in mündlicher Erzählung wiederzugeben. B. hofft dadurch zweierlei gleichzeitig zu erreichen: verständnisvolle Betrachtung von Bildern und Übung im zusammenhängenden Sprechen.

Soeben erschien: Kunst und Schule. Gesammelte Aufsätze von Ernst Linde (272 S. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1901. Pr. 3,40, geb. 4 Mk.). Inhalt: Zur ästhetisch-pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen — Sind Detlev v. Liliencrons „Kriegsnovellen" Dichtungen? — Ethische und ästhetische Auffassung in Konflikt — Kindergestalten in Jugendschriften — Warum mehr ästhetische Erziehung? — Religion und Kunst — Das System der ästhetischen Erziehung bei Schiller — Die Kunst als Eroberung des Lebens — Kunst und Kind. — — Ferner erschienen: „Kunstpflege in der Schule. Auf Grund Dresdener Erfahrungen bearbeitet. Nebst Verzeichnis empfehlenswerter Bildwerke." Von Breuell (Dresden, Müllers Fröbelhaus. Pr. 1 Mk.) und „Über künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule." Von Itschner (Langensalza, Beyer u. Söhne. Pr. 1,80 Mk.).

Personalien.

Am 2. August starb in Naumburg a. S. im 83. Lebensjahre Gottlieb Fromm, Lehrer a. D., ein verdienter Veteran des Lehrervereinslebens, Schüler von Harnisch, Mitbegründer des sächsischen Pestalozzi- und Provinziallehrervereins.

Am 15. August starb auf seiner Ferienreise in München der Bürgerschuldirektor Bruno Müller aus Dresden, seit zwölf Jahren Redakteur der „Deutschen Jugendblätter" des Sächsischen Pestalozzi-Vereins.

Am 17. August starb in Aarau ein weitbekannter schweizerischer Schulmann, Prof. Otto Sutermeister, im 69. Lebensjahre. Der Verstorbene wirkte beinahe ein halbes Jahrhundert an verschiednen Schulanstalten der Schweiz, mehrfach auch an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. Daneben machte er sich einen Namen als pädagogischer und belletristischer Schriftsteller und Dichter, sowie als Forscher auf germanistischem Gebiete. In weiteren pädagogischen Kreisen ist er namentlich durch seine „Spruchreden für Lehrer, Erzieher und Eltern", seine „Pädagogischen Distichen" und seine Schriften „Der Schulmeister im deutschen Sprichwort" und „Die Poesie in der Schule" bekannt geworden.

Am 1. September starb in Altdorf bei Nürnberg im 64. Lebensjahre der

frühere Seminarlehrer Johann Böhm, Herausgeber des Bayrischen Lehrerkalenders und der „Blätter für die Schulpraxis", einer der verdientesten Schulmänner Bayerns. Seine zahlreichen pädagogischen Schriften, namentlich seine für den Seminarunterricht und die Lehrerfortbildung bestimmten Lehrbücher, haben zum Teil grosse Verbreitung gefunden. Ende der Achtzigerjahre war er auch Mitglied des bayrischen Landtages.

Seminarlehrer Muthesius in Weimar, der Herausgeber der von Kehr begründeten „Pädag. Blätter", wurde zum Seminaroberlehrer ernannt.

Der bekannte und hochverdiente Pestalozzi-Forscher Dr. Hunziker, Professor der Pädagogik an der Universität und Direktor des Pestalozzianums in Zürich, hat sein akademisches Lehramt niedergelegt.

Dr. Karl Pilz in Leipzig, der bekannte pädagogische Schriftsteller und frühere Redakteur der Elternzeitung „Cornelia", feierte am 4. August seinen 80. Geburtstag.

Litteratur.

Rechnen.

K. O. Beetz (Schuldirektor in Gotha), Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen. 4 Hefte (je 2 Schuljahre umfassend); I. 52 S., 25 Pf. II. 66 S., 30 Pf. III. 72 S., 35 Pf. IV. 95 S., 40 Pf.

Dazu: Anleitung für einen einheitlichen Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen. 3 Teile. I. 69 S., 80 Pf. II. 40 S., 70 Pf. III. 61 S., 80 Pf. IV. in Vorbereitung. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt, 1900/1901.

Wenn auch dann und wann einmal ein Pädagoge den Rechenunterricht als bestbestelltes Feld rühmt und wohl gar die Methode dieses Faches als abgeschlossen bezeichnet, so erscheinen doch fortwährend neue Rechenbücher auf dem Markte; und diese Fruchtbarkeit des pädagogischen Ackers ist leicht erklärlich, da der Unterricht im Rechnen — der Mathematik der Volksschule — sozusagen die konzentrierte Methodik ist, so dass die Fortschritte oder wenigstens Veränderungen in allgemein-pädagogischer oder speziell-fachwissenschaftlicher Hinsicht hier am ehesten zum Ausdruck zu gelangen suchen. Die durch die gesetzliche Einführung des metrischen Masssystems sowie die Einfügung der Dezimalbrüche in den Lehrstoff der Volksschule angeregten Fragen — Vereinfachung bei der Auswahl des Stoffes und Stellung der Dezimalbrüche — haben an Interesse verloren und können auch wohl als erledigt betrachtet werden; das jetzt auf der Tagesordnung stehende grosse Thema, das überhaupt nur zeitweilig abgesetzt werden kann, lautet: Untersuchung der psychologischen und mathematischen Grundbegriffe des Rechnens. Unter den Bearbeitern dieses Themas steht Beetz in erster Reihe; insbesondere die psychologischen Partieen darf er als Bearbeiter eines Lehrbuchs der Psychologie als seine Domäne betrachten. Seine früheren Publikationen, „Das Typenrechnen" und „Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im elementaren Rechenunterrichte", sind Schriften von bleibendem Wert, in denen das Psychologische nicht etwa, wie sonst in methodischen Schriften manchmal, als phrasenhafte Verbrämung auftritt, sondern als ein mit Selbständigkeit und Gründlichkeit gewirkter, gediegener Stoff. Manchen zweifelhaften und unklaren Punkt hat Beetz dort klargestellt, und es wird allen Lesern jener Schriften nun interessant sein zu sehen, wie er mit den vorliegenden „Rechenaufgaben" und der „Anleitung" es anfängt, seine Theorie in die Praxis einzuführen. Beide Werke will der Verf. erklärlicherweise nur zusammen benutzt und beurteilt wissen: „Für alle Lehrer, die einen freundlichen Versuch mit meinen ‚Rechenaufgaben' machen wollen, ist die Bekanntschaft mit der ‚Anleitung' unbedingte Voraussetzung; denn die wesentlichen Unterschiede, die die dargebotene Methode von den hergebrachten Verfahren aufweist, sind aus den Aufgaben selbst nicht genügend

zu erkennen.“ „Unentbehrlich wird der Führer besonders da, wo ich neue Bahnen einschlage. Während er sich in diesen Grenzen möglichster Ausführlichkeit befleissigt, begnügt er sich auf bekannten Strecken mit ganz kurzen Andeutungen oder schweigt auch völlig. Daher die ungleichmässigen Ausführungen in der Anleitung.“ In theoretischer Hinsicht beschränkt sich die „Anleitung“ öfter auf blosse Andeutung und den Hinweis auf die früheren Schriften.

Sehen wir uns zunächst die Stoffverteilung auf die einzelnen Schuljahre an: 1. Schuljahr: Die Zahlenkreise von 1—12 und 1—20. 2. Schuljahr: Der Zahlenkreis 1—100. 3. Schuljahr: Die Zahlenordnung bis zum ersten Tausender (vierstellige Zahlen werden dazugenommen). 4. Schuljahr: Die unbeschränkte Zahlenordnung. (Auch zweifach benannte Zahlen ohne dezimale Schreibung treten hier auf.) 5. Schuljahr: Grundlegendes Bruchrechnen und das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen (mit dezimaler Schreibung). 6. Schuljahr: Erweitertes Bruchrechnen. 7. Schuljahr: Einfache und zusammengesetzte Regeldetri, Verhältnisse und Proportionen, Gewinn und Verlust (mit Prozent), Tara, Gesellschaftsrechnung, Mischungsrechnung, Rabatt, Zinsrechnung, Diskont. 8. Schuljahr: Wechselrechnung, Kursrechnung, Terminrechnung, Kontokorrent, Sparkasse (Zinseszins), Versicherungen (Lebensversicherungen, Arbeiterversicherungen), Haushalt.

Hieran finde ich nur inbezug auf das 7. Schuljahr etwas auszusetzen. Wenn einigermassen so gründlich verfahren werden soll, wie vorher, so wird dieser Stoff nicht gut zu bewältigen sein. Es könnte ganz wohl an das 8. Schuljahr einiges abgegeben und hier das Kontokorrent, als speziell dem kaufmännischen Rechnen angehörig, gestrichen werden. – Was den Übungsstoff der einzelnen Schülerhefte anlangt, so ist das 3. Schuljahr mit 20 Seiten etwas stiefmütterlich bedacht gegenüber dem folgenden Schuljahr mit 46 Seiten. Überhaupt scheint auf die denkende Betrachtung mehr Gewicht gelegt als auf die Übungsaufgaben. Die letzteren werden hier und da wohl nicht ausreichen, um eine Fertigkeit zu erzielen; dagegen finden sich zahlreich einführende Fragen, etwa wie bei Harms und Kallius.

Gehen wir nun zu den einzelnen Stoffgebieten über, so interessieren uns hauptsächlich die beiden grossen strittigen Gebiete, in denen es sich um prinzipielle Fragen handelt: Der erste Rechenunterricht und die Bruchrechnung, zwei Gebiete, zu denen Beetz schon früher selbständige, von andern Rechenbüchern abweichende Ansichten geäussert hat.

Beetz war der erste, der es versuchte, die Behandlung der Zahlenreihe 1—10 (1—12) nach Zahlenbildern — das „Typenrechnen“ — wissenschaftlich zu begründen. Für seine früheren graphischen Zahlbilder hat er nun aber besser körperliche gesetzt, indem er einen Rechenapparat, die „kleine Rechentreppe“, konstruierte, welche gestattet, die Zahlbilder mit Würfeln zu legen. Daneben werden die Finger der Schüler fleissig benutzt, aber mit Anwendung beider Hände ebenfalls zu Zahlbildern gruppiert. Überhaupt hat sich Beetz im gesamten Gebiet der ganzen Zahlen für den Würfelapparat (bestehend aus einzelnen Würfeln, Säulen, Platten u. s. w.) entschieden. Sonderbar ist es, dass auch in der Zahlenreihe 1—100, wo die „grosse Rechentreppe“ benutzt wird, die Zehnerstäbe (Säulen) noch nach Zahlbildern gruppiert werden. Das ist wohl nur der äusseren „Einheitlichkeit“ zuliebe geschehen. Es ist um so weniger verständlich, als ja in gewissen Aufgaben die Einer in Reihenform, als Säule, auftreten; so soll z. B. bei der Aufgabe 60 + 7 die 60 in typischer Anordnung und die 7 als Stab (Reihe) aufgestellt werden. In der Zahlreihe 1—1000 endlich, wo der Heersche Würfel (aus 1000 kleinen Würfeln oder 10 Platten bestehend) das Anschauungsmittel ist, wird die Gruppierung verlassen und die Reihe angewandt, leider aber nur in den Hunderterplatten: es fehlt der völlige Aufbau der Zahlreihe, den ich für sehr wichtig halte. Auch im Übungshefte wird die Reihe nur stückweise verlangt; Beetz hält also an dem „Typenrechnen“ fest, wenn er auch der Reihenform ein paar kleine Zugeständnisse macht (z. B. I, 14). Er weist in der „Anleitung“ darauf hin, dass seine Methode neuerdings durch eingehende Experimente des Seminarlehrers Lay Bestätigung gefunden habe. Man konnte von anderer Seite auch lesen, der Streit über die Methode des ersten Rechenunterrichts sei durch Lay endgiltig entschieden, zu Gunsten der Zahlbilder. Diese Ansicht teile ich nicht. Lays Untersuchungen sind sehr interessant; aber er hat im Grunde nur etwas auf experimentellem Wege bewiesen, was noch niemand bezweifelt hat: dass eine Menge leichter und schneller in der Gruppe (im Zahlbilde) als in der Reihen-

form aufgefasst wird. Es ist das ganz selbstverständlich; denn zu dem Zweck sind ja die Zahlbilder nur gemacht worden. Der Gedankensprung bei Lay liegt darin, dass er behauptet, weil man eine Gruppe leichter auffasst als eine Reihe, müsse es sich mit vorgestellten Gruppen auch leichter rechnen als mit vorgestellten Reihen. Das ist zweierlei, wie Beetz wohl weiss. Es ist ihm auch bekannt, dass die Reihe die natürliche Form ist, die sich dem Geiste nachdrücklich aufdrängt (wie bei den Fingern, den Wochentagen), und dass die Gruppe nur die zu einem besondern Nebenzweck konstruierte künstliche Form ist. Doch „wagt" er mit seinen Typen „den Versuch". Ich glaube indes, das Rechnen mit konstanten Zahlbildern wird sich auf die Dauer nicht behaupten; wohl aber wird man neben der Reihe, als der Hauptform, variable Zahlbilder zur Übung verwenden. Körperliche Selbstthätigkeit ist übrigens auch bei der Reihenform möglich.

Die Bruchrechnung ist — von ein paar noch zu erwähnenden Einzelheiten abgesehen — vortrefflich behandelt. Mit der Anschauung wird im ersten Jahrgange wirklich „einmal Ernst gemacht"; der Aufbau der Übungen, die Benutzung der hübschen „Bruchrechentreppe" (aus geteilten Stäben bestehend, ohne Gruppenformen der Teile) sowie des Meterfadens in der Hand des Schülers werden zweifellos klare Grundbegriffe schaffen. Die einzelnen Teilungen des Ganzen (hier am Apparat und am Faden immer die des Meters) sind, wie bei Grube, für sich, allseitig, behandelt, und zwar zuerst die Halben, dann (abweichend von der Reihenfolge Grubes) die Viertel, Achtel, Sechzehntel, Zweiunddreissigstel, also die durch fortgesetzte Halbierung entstandenen Brüche, dann die Drittel und Neuntel, dann die Fünftel, die Siebentel u. s. w. Es ist das dieselbe auf die Verwandtschaft der Nenner gegründete Reihenfolge, wie sie Beetz bei den Einmaleinsreihen innehält. Der zweite Jahrgang der Bruchrechnung zeigt im grossen und ganzen die gewöhnliche Gliederung. Hier wird das Erkannte auch in allgemeine Regeln, besser Gesetze, zusammengefasst, z. B.: „Brüche werden multipliziert, indem man Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner multipliziert". Das ist ganz gut. Es wird ja ab und zu allen „Regeln" der Krieg erklärt; man behauptet, der Schüler müsse sich das Verfahren selbst durch einfache Denkvorgänge aus bekannten Vorstellungen ableiten und bedürfe der Gesetze nicht. Indes bei einer verwickelten geistigen Thätigkeit wie dem Bruchrechnen ist das nicht zu verlangen, wenigstens dann nicht, wenn eine Fertigkeit erzielt werden soll. Wer das nicht glaubt, der arbeite sich selbst einmal in ein neues mathematisches Gebiet ein und beobachte sich dabei. Ohne Einprägung von Gesetzen wird er nicht vorwärts kommen; das Gesetz ist die Treppenstufe, auf der man fest stehen muss, wenn man in dieser Höhe eine Thätigkeit verrichten und wenn man weiter kommen will; die Stufe ist der sichere Ausgangspunkt für weitere Schritte, und es ist nicht rationell, ja nicht möglich, zum Zweck des Weiterschreitens die ganze Treppe vom Fussboden an immer wieder zu durchlaufen. Ich fürchtete schon, auch Beetz sei ein Gegner der Gesetze, da sich III, 40 ein scharfer Hieb gegen ein besonderes Gesetz findet und er im Vorwort ausruft: „Fort mit allem Regelwerk und Mechanismus!" Ich empfehle, diese Stelle in der zweiten Auflage zu streichen; das Rechnen, überhaupt die Mathematik, ist nun einmal ohne alle Gesetze (Regeln) und ohne einen gewissen Mechanismus nicht denkbar. Dass man die Gesetze nicht unverstanden einlernen, sondern sie erarbeiten, entwickeln, und dass man bei der Lösung der Aufgaben das Verständnis fortwährend sichern wird, das ist ja wohl heutzutage selbstverständlich. — Eine strenge Scheidung der gemeinen Brüche und der Dezimalbrüche im Lehrgange hält Beetz nicht aufrecht. Nach der ersten Einführung in die gemeinen Brüche bringt er Dezimalbrüche und die dezimale Schreibung der Münzen, Masse und Gewichte; darauf folgt das abschliessende Rechnen mit gemeinen Brüchen und das, was von den Dezimalbrüchen noch übrig war. So soll sich eins durch das andere klären, ein Standpunkt, dem man nur beistimmen kann. —

Mit der Besprechung dieser beiden Hauptgebiete müssen wir uns begnügen. Es ist nun noch notwendig, auf einzelne Irrtümer, besonders arithmetische, hinzuweisen, da sie bei der Bedeutung der Schriften des Verfassers leicht als Wahrheiten hingenommen werden könnten.

1. Dass die arabischen Ziffern „mit dem Inhalte auch nicht die geringste Verwandtschaft aufweisen", kann man nicht sagen. Gerade in allerneuster Zeit hat die Hypothese, dass die Ziffern von 1 bis 6 aus der entsprechenden Anzahl von

Strichen gebildet sind, wieder Stützpunkte gefunden. Dieser Umstand lässt sich auch methodisch verwerten.

2. „Das Jahr der Geburt Christi als das Jahr 0 zu bezeichnen, wie viele möchten, ist durchaus falsch. Es handelt sich nicht, wie etwa bei der Thermometerskala, um einen Indifferenzpunkt, sondern eben um eine faktische Strecke, um eine Werteinheit.“ (Wie steht es dann mit der Zählung der Stellen einer Zahl? Ist es richtig, die Einerstelle als nullte Stelle zu bezeichnen, wie es Beetz thut, wenn er lehrt: Die Zehner stehen in der ersten Stelle links von den Einern?) „Es giebt in Wirklichkeit nur ein Jahr 1, nämlich das der Geburt Christi, nicht aber ein Jahr 1 vor oder nach der Geburt. (Unterstrichen von B.) Der nächste Schritt nach der einen oder andern Seite ist das Jahr 2 vor oder nach dem Jahr der Geburt Christi.“ Diese „Wirklichkeit“ existiert nicht. Die Astronomen haben ihr Jahr Null und die Chronologen ihr Jahr 1 v. Chr. Diese Chronologie werden wir nicht aus der Welt schaffen; sie hat auch ihre Gründe. Beetz musste daher, um irrigen Auffassungen vorzubeugen, sagen: Nach meiner persönlichen Ansicht wäre es richtiger, statt der vorhandenen Zählung so und so zu zählen. Das könnte ihm niemand verwehren; freilich liesse sich auch der Einwand erheben: Das „Jahr 2 nach dem Jahre der Geburt Christi“ wäre doch eigentlich das dritte Jahr!

3. 2×7 Pf. $= 14$ Pf. Die 14 nennt Beetz auf Grund dieser Multiplikation eine Zweierzahl; sie ist hier Siebenerzahl. Zweierzahl ist sie nur insofern, als sie aus 7×2 Pf. entstanden ist. Ähnlich bei allen andern Einmaleinsreihen.

4. Bruchrechnung, die Halben: „Ein Meterstab wird vorgezeigt. Welche Zahl seht ihr? (1.) Benennt diese 1! (1 m.) Das Meter wird in zwei Hälften zerlegt. Welche Zahl seht ihr jetzt? (2.) Wie ist diese 2 aus der 1 entstanden? (Durch Halbierung.) Wie heisst deshalb jedes einzelne Stück? Was ist mit der Zahl 1 geschehen? (Verdoppelt.) Wir sagen, sie ist durch 2 erweitert worden. Aber was ist mit dem Längenwerte geschehen? (Halbiert.)“ — Hierin steckt eine unstatthafte Anwendung des Begriffs „Zahl“. Wenn ich das Meter mit der Zahl 1 bezeichne, so ist 1 m das Element für eine Reihe weiterer Zahlen. Also bezeichnet die Zahl 2 dann nur zwei Meter, nicht zwei halbe Meter, und wenn ich „die Zahl 1 verdoppele“, so entstehen 2 m, nicht zwei halbe Meter. Dem Verfasser ist der Zähler „die Zahl“, die „reine Zahl“; in Wirklichkeit bilden doch Zähler und Nenner die Zahl, die Bruchzahl. Diese Zahl ist dazu da, jenen „Längenwert“ vollständig, genau zu bezeichnen, nicht nur die Anzahl der Stücke anzugeben, in welche die ursprüngliche 1 zerfällt worden ist. „Rechnen dürfen wir nur mit gleichen Werteinheiten“; zählen dürfen wir erst recht nur so. Wie bei den Halben, so muss auch in allen andern Abschnitten der Bruchrechnung eine andere Ausdrucksweise, die arithmetisch richtig ist, gefordert werden.

5. Teilen und Enthaltensein: „Die Teilungszahl heisst in der Bruchform Nenner, der Teil hingegen Zähler. Das Enthaltensein sucht also mit Hilfe des Zählers den Nenner, das Teilen umgekehrt mit Hilfe des Nenners den Zähler. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei bemerkt, dass wir hierbei solche ursprünglichen Verhältnisse im Auge haben, die sich durch einen Stammbruch ausdrücken lassen, und dass uns nicht abstrakte, mathematische Gesichtspunkte, sondern thatsächliche pädagogische Rücksichten leiteten.“ — Warum sind dann aber die beiden ersten Sätze in allgemeingiltiger Form ausgesprochen? Übrigens sind mir die beiden Sätze auch inbezug auf Stammbrüche nicht verständlich.

6. Hergebrachte rechnerische Ausdrücke dürfen nur beseitigt werden, wenn etwas Treffenderes an ihre Stelle gesetzt werden kann. Beetz setzt für Gleichnamigmachen durchweg „Ausgleichen“, z. B.: „Gleiche aus $_4$ und $_5$!“ „Wie gleicht man Brüche aus?“ Ich halte den Ausdruck Gleichnamigmachen für bezeichnender, da von einem wirklichen „Ausgleichen“, d. h. einem Beseitigen des Unterschiedes, einem Gleichmachen der Brüche, doch nicht die Rede ist. Das Verwandeln gemischter Zahlen in unechte Brüche nennt Beetz gleichfalls „Ausgleichen“, z. B.: „Gleiche $3\frac{1}{2}$ m aus!“ ($\frac{7}{2}$ m.) — Die Ausdrucksweise beim Subtrahieren mit ganzen Zahlen glaubt Beetz dadurch verbessert zu haben, dass er für „Borgen“ „Entlehnen“ setzt. Nach meiner Ansicht, die man im Wörterbuch bestätigt finden wird, ist das dasselbe. Die gegen das „Borgen“ angeführten Gründe lassen sich übrigens leicht entkräften.

7. Zu beseitigen ist die in der „Anleitung“ und in den drei ersten Rechenheften vorkommende falsche Anwendung des Gleichheitszeichens, z. B.: „86 + 37 = 86 + 30 = 116 + 7 = 123“ (Heft 2).

8. Kleinigkeiten: a) „Verwechselung“ der Faktoren ist kein guter Ausdruck. b) Die Lösung der Aufgabe 87 + 95 (Anleitung II, 7) ist, auch nur als Andeutung aufgefasst, nicht gut. c) Rechenheft I, S. 39, Nr. 4 und ähnliche Aufgaben sind nicht genau im Ausdruck. d) In der Zeitrechnung (ohne Ansatz) wird in derselben Aufgabe (Anleitung III) von den Jahren (1859) die verflossene Zeit (1858 J.) genommen, von den Tagen dagegen (27. Januar) werden soviele gezählt, wie die Datumzahl ausspricht (27 Tage). In der nächsten Aufgabe wird bei den Jahren nicht die verflossene Zeit genommen. e) Beim Dividieren benannter Zahlen muss der Rest eine Benennung erhalten (Anleitung III). f) Unter den von Beetz aufgestellten formalen Stufen ist die zweite, „Darbietung“, nichts Selbständiges, sondern gehört zur dritten, „Veranschaulichung“. g) Die Bruchziffern in den Schülerheften sind zu klein. h) Beim Teilen auf der Unterstufe wendet Beetz mündlich und schriftlich die Bruchform an, z. B. ¼ von 12. Einfacher und fasslicher ist wohl „der vierte Teil“, schon deswegen, weil „Viertel“ nur die sprachliche Verkürzung für den „vierten Teil“ ist. —

Diese Ausstellungen berühren den methodischen Wert des Ganzen nicht. Theoretiker und Praktiker werden vielfache Anregung aus den beiden Werken empfangen. Besonders schätze ich die Betonung der unmittelbaren Anschauung und die eingehende, gründliche Einführung der Schüler in ein neues Gebiet.

Breslau. H. Räther.

Fremdsprachlicher Unterricht.

(Fortsetzung.)

Léon Paul, En Terre Sainte. Nach des Verfassers „Journal de Voyage“ für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Michaelis. 96 S. Dessau-Leipzig, Rich. Kahle. 1899. Pr. 1,20 Mk.

Die Orientreise unsers Kaiserpaares hat die Herausgabe von Léon Pauls Reisejournal in verkürzter Form veranlasst. Das religiöse und politische Interesse, welches die Kaiserreise in allen gebildeten Kreisen wachgerufen hat, rechtfertigt die Arbeit in vollem Masse. Wir durchwandern in grosser Spannung all die Orte, die durch den Fuss des Erlösers für immer geheiligt sind, und obgleich das Werk vor geraumer Zeit geschrieben worden ist, so hat doch jeder Satz desselben — was bei dem stagnanten Leben im Orient nicht Wunder nimmt — noch heute seine Giltigkeit. 20 Seiten sachlicher Anmerkungen und eine recht deutliche Karte erleichtern die Lektüre wesentlich. Sehr viele Geschichten des Alten und Neuen Testaments, in modernem Französisch und getrennt vom eigentlichen Text gegeben, werden den meisten Lesern höchst willkommen sein. Sowohl für die Privatlektüre wie für den Klassenunterricht, vor allem in Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren, wird das Buch gern gewählt werden.

Charles Bally, Les langues classiques sont-elles des langues mortes? Quelques réflexions sur l'enseignement du grec et du latin. Bâle-Genève, Georg et Cie., 36 S.

Ohne den Zusatz wäre der Titel schwer verständlich. Der Verf. tritt für eine Änderung der Methode des altsprachlichen Unterrichts ein. Sprachen, die eine so reiche Litteratur haben wie die griechische und die lateinische, sind ihm keine toten Sprachen, und darum gilt auch für ihr Erlernen die Methode der lebenden Sprachen, die direkte Methode. Freilich, da das Endziel beim Unterricht der alten Sprachen ein anderes ist als bei den neueren, da sie weder gesprochen noch geschrieben werden sollen, so wird auch die Handhabung der Methode eine andere sein; nur soll es nicht zwei Methoden geben, die sich diametral gegenüberstehen, eine für die alten, die andere für die modernen Sprachen. Auch für die klassischen Sprachen soll der erste Unterricht von der Anschauung ausgehen und von der Benennung konkreter Gegenstände zu abstrakten Begriffen übergehen, soll man sinnlich wahrnehmbare Thätigkeiten durch die Bewegung veranschaulichen und von der

Grundbedeutung der Begriffe zur bildlichen fortschreiten. In der Lektüre hält der Verf. eine vollständige Umwälzung für notwendig, und seine Gedanken hierüber bilden den wichtigsten Teil der Brochüre. Wenngleich manche seiner Forderungen, z. B. die Behandlung der kursorischen Lektüre in den oberen Klassen unserer Gymnasien, bereits durchgeführt ist, so verdient doch dieser Abschnitt auch bei uns besondere Beachtung. Mit einem Blick auf die Behandlung der alten Sprachen auf den Universitäten und mit einer Aufforderung an die Freunde der klassischen Sprachen in der Schweiz zu gemeinsamer Arbeit und gemeinsamem Vorgehen schliesst das kleine Werk. Mehrmals werden die Deutschen darin rühmlichst wegen ihrer bahnbrechenden Arbeit inbetreff der neusprachlichen Methode erwähnt. Die Worte des Verf. erscheinen interessant und beherzigenswert, nicht nur für Altphilologen.

Edward Collins, Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 4. Aufl. 414 S. Stuttgart, Paul Neff. 1896. Pr. 3,40 Mk.

Das Buch erscheint in der 4. Auflage und muss sich daher als recht brauchbar erwiesen haben. Und in der That enthält es eine Fülle von Lese- und Übersetzungsstoffen, und da beide häufig aus Briefen bestehen, lassen sich auch leicht freie Arbeiten anschliessen. Der Stoff ist auf 56 Lektionen verteilt, denen sich noch Lesestücke, Gedichte und ein deutsch-englisches Wörterverzeichnis anschliessen. Eine zusammenfassende Darstellung der Grammatik ist leider nicht vorhanden; dafür ist im Inhaltsverzeichnis genau auf jeden behandelten Punkt der Grammatik hingewiesen.

Hin und wieder ist dem Ausländer der deutsche grammatische Ausdruck nicht geläufig, z. B. S. 58, 1 „das vergangene Particip“, auch findet sich dann und wann ein Druckfehler: S. 388 Z. 11 v. u. „to“ für „do“; S. 389 Z. 2 fehlt „in“ vor „childhood“. Die Bezeichnung der Aussprache geschieht mittels der Walkerschen Zahlen, doch ist manche Feinheit nicht berührt worden. So ist $\overset{1}{a}$ in Mary (S. 2), where (S. 2) nicht zur genauen Bezeichnung ausreichend; das a in was (P. 1), what (S. 14), want, wast, watch (S. 75) ist wohl am besten mit $\overset{4}{o}$ zu bezeichnen; before (S. 21 u. S. 61) klingt nach $\overset{3}{o}$ hin; o in son (S. 1), money (S. 14), Monday (S. 75) lautet wie $\overset{2}{u}$. Das a vor f, n und s soll mit $\overset{4}{\underline{a}}$ bezeichnet sein, um zu gleicher Zeit amerikanische und englische Aussprache anzudeuten; der Strich fehlt aber bei piano (S. 20), plant (S. 29), dance (S. 128), bath (S. 197). Die Unmenge von Fragen und die zusammenhanglosen Einzelsätze in der ersten Hälfte des Buches könnten fast eine Ermüdung des Schülers befürchten lassen; doch erscheint das Buch, wie gesagt, schon in der 4. Auflage. Besonders verdient noch die gute Ausstattung hervorgehoben zu werden.

Otto Boerner, Lehrbuch der Französischen Sprache. Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B für Mädchenschulen. I. Teil. 91 u. 40 S. Leipzig-Berlin, Teubner. 1900. Pr. geb. 1,20 Mk.

Sowohl nach dem inneren Gehalt als auch nach der äusseren Ausstattung genügt das Buch allen berechtigten Anforderungen. Elegant und fest gebunden, fast unzerreissbar, — reichhaltiger, zweckentsprechender Übungsstoff. Nur in der Anordnung des letzteren innerhalb der einzelnen Lektionen wird die Voranstellung der Grammatik durchaus nicht allgemeine Zustimmung finden. Ob die Lektüre oder die Konversation den Vortritt verdient, darüber lässt sich streiten. Uns scheint die Konversation die natürlichste Einleitung zu bilden, selbst auf die Gefahr hin, viele Vokabeln an die Tafel schreiben zu müssen. Jedenfalls sollte die Grammatik nicht voranstehen. Der Lehrende wird sie freilich leicht zu placieren wissen. Die Beigabe der zusammenhängenden Grammatik als besonderes Heft ist ein Vorzug des Buches.

Otto Wendt, Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe. 2. Auflage. 144 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. Pr. 1,50 Mk.

Die zweite Auflage bringt manche Verbesserung und Erweiterung. Freilich nicht für viele Schulen wird sich die Einführung einer eignen Briefschule ermöglichen lassen. Jedenfalls wird sie für das Privatstudium vielen willkommen sein. Die Erklärungen sind kurz und klar, die Muster gut und mannigfaltig, ebenso die Aufgaben.

(Schluss folgt.)

Berlin. K. Wetzel.

Litterarische Notizen.

Herrn Dr. Seyffarth, der trotz seiner 72 Lebensjahre wieder die Schweiz besucht hat, um Pestalozzi-Forschungen anzustellen, ist es gelungen, eine neue, anscheinend reichhaltige Fundgrube in Morfs Nachlass aufzufinden. Nach seinen Mitteilungen in Nr. 67 der „Preuss. Schulztg." sind darunter zahlreiche Briefe Pestalozzis, eine Sammlung von Schüleraufsätzen aus der Anstalt in Yverdon, Andachten aus dem Institut, von v. Muralt geschrieben, Abschriften von Gedichten Pestalozzis und eine Anzahl von Fragmenten von Pestalozzis Hand. Ein Teil dieser Funde soll in den „Pestalozzi-Studien" erscheinen, wenn — ja wenn diese Schöpfung des greisen Pestalozzi-Forschers endlich die erwünschte Unterstützung fände. Wäre es nicht jetzt, nachdem die zahlreichen Appellationen an die einzelnen Standesgenossen und die kleineren Lehrervereine anscheinend ohne Erfolg geblieben sind, endlich Zeit, dass die grösseren Vereine, die Landes- und Provinzialvereine, Hand anlegten, durch thatkräftige Unterstützung des verdienstvollen Werkes seinem Herausgeber wenigstens die materielle Sorge abzunehmen und damit die Fortsetzung der für die Geschichte des Erziehungswesens in hohem Grade wertvollen Zeitschrift zu sichern.

Die von Dir. Dr. Wychgram herausgegebene „Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen" hat nach Abschluss des 6. Jahrgangs ihr Erscheinen eingestellt.

Eine Monatsschrift für die deutschen Lehrer im Auslande beabsichtigt Hans Amrhein in Antwerpen zu gründen. Sie soll den Titel „Die deutsche Schule im Auslande" führen und jährlich für 5 Mk. zu beziehen sein.*)

Die wissenschaftliche Leitung der bis jetzt von dem kürzlich verstorbenen Kreisschulinspektor Dr. Fröhlich herausgegebenen Sammlung „Klassiker der Pädagogik" (Verlag von F. G. L. Gressler in Langensalza) hat Dr. Hans Zimmer in Leipzig übernommen. Der wissenschaftliche Wert der erschienenen 20 Bände der Sammlung ist ein sehr ungleichmässiger.

Der Leipziger Lehrerinnenverein versendet einen unter Mitwirkung des Dr. A. Spitzner bearbeiteten „Fragebogen zur Erforschung der Kindesnatur" mit dem Ersuchen, ihn auf seine Brauchbarkeit hin prüfen und an seiner Verbesserung mitarbeiten zu wollen. — Von R. Ross (Hamburg) erfuhr der Bogen in Nr. 36 der „Päd. Reform" eine sehr abfällige Beurteilung.

Der Verlag von A. Lefèvre Nachf. in Hamburg kündigt das Erscheinen eines interessanten Beitrages zur Pestalozzi-Forschung an: „J. H. Pestalozzis Rechenmethode. Historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert" von Dr. H. Walsemann in Hamburg (Pr. 3 Mk.). Der Verfasser verdankt die Anregung zu seinen Untersuchungen Prof. Dr. Meumann in Zürich.

Eine Studie über das ländliche Fortbildungsschulwesen von Glindmeyer (Ramhusen b. Brunsbüttel), der im vorigen Jahre als Stipendiat der schleswigholsteinschen Diesterweg-Stiftung in der Rheinprovinz, in Hessen, Ober- und Unterfranken solche Anstalten besucht hat, soll im Herbst erscheinen und wird den Kollegen zu einem Vorzugspreise von 35—40 Pfg. (Ladenpreis 1 Mk.) angeboten. Bestellungen an den Vorsitzenden der Stiftung, Rektor Henningsen in Flensburg.

Gegen die übermässigen Erwartungen, die von einem Teil der Methodiker an die Verwertung der Phonetik im Fibelunterricht geknüpft werden, wendet sich Hugo Hoffmann (Ratibor) in der Schlesischen Schulzeitung (Nr. 33). Mehr als der Fibelunterricht bedürfe der Sprechunterricht der phonetischen Beeinflussung. Eine strenge Beobachtung der phonetischen Ergebnisse beim Fibelaufbau sei unmöglich und auch insofern unangebracht, weil einem Prinzip zuliebe, das

*) Im November 1900 bildete sich in Antwerpen ein „Verein deutscher Lehrer" mit folgenden Zielen: 1. Einrichtung eines Reichsschulamtes, 2. Anrechnung der von deutschen Lehrern an deutschen Auslandsschulen verbrachten Dienstzeit, 3. Übernahme der im Ausland angestellten deutschen Lehrer auf einen vom Staate verwalteten Pensionsfonds, 4. Planmässige Verteilung der Staatszuschüsse an die deutschen Auslandsschulen.

zudem noch in seiner Bedeutung überschätzt werde, doch nicht alle im Laufe der Zeit erprobten Massnahmen beim Lesenlehren aufgegeben werden dürften.

Kuenen und Evers geben eine Sammlung deutscher Klassiker heraus, die einmal höheren Lehranstalten, dann aber auch dem Selbststudium dienen soll. (Verlag von Heinrich Bredt in Leipzig.) Da ist nun eins, das 19. Bändchen, erschienen. Es enthält Th. Körners „Zriny", bearbeitet von Dr. E. Henniger, Direktor des Königl. Gymnasiums zu Brieg. Das erste Bändchen enthält den Text mit Plan von Alt-Szigeth und einer Karte von Ungarn, der zweite die Erläuterungen. Wir können diese Arbeit aus vollem Herzen empfehlen, denn sie beruht auf sorgfältigen Studien und liefert Resultate, die man nicht leicht anderswo so gut zusammengestellt finden wird. Besonders mache ich auf den sechsten Abschnitt aufmerksam, der betitelt ist: Sprache und Wort. Bei andern Werken dieser Sammlung habe ich manches, namentlich oft die Vernachlässigung des Metrischen, tadeln müssen, diese Arbeit leidet daran nicht. Somit können wir sie nur bestens empfehlen. (Prof. Dr. R. Foss in Gr.-Lichterfelde.)

Zeitschriften.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Hg.: Dr. Bartels (Gera). Verl.: M. Diesterweg (Frankfurt a. M.). 1901, Nr. 7:

Deutsche und englische Pädagogik (Köhler) — Bedeutung der Kunst für die Erziehung (Werkmeister).

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 55. Bd. 10.—12. Lfg.:

Die Bildung der geistigen Kraft als Aufgabe des Unterrichts (Gild) — Gegenstandsverehrung, Seelenglaube und Ahnendienst bei den alten Hebräern (Franke) — Verbesserung der deutschen Rechtschreibung (Englert) — Konradin Kreutzer — Ahasver und Antichrist — Der Geist des Menschen (Werfer) — Rechenunterricht (Froschauer) — Zur Behandlung des Gedichts „Wenn du noch eine Mutter hast" (Winkel) — Militärwesen im Mittelalter (Fritsche).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe und Sohn (Wien). 1901, Nr. 7:

Über sittliche Bildung (König) — Neue Beiträge zur naturgemässen Fortentwickelung der Schiesslschen Theorie (Knilling) — Biologische Schmetterlingssammlungen (Berndl).

Der praktische Schulmann. Hg.: Dr. Sachse (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1901, Nr. 5:

Über die menschliche Freiheit (Brunst) — Der Unterricht in der Bibelkunde (Brethfeld) — Der Lehrer in der Litteratur der Zeiten und Völker (Stendal) — Das preussische Fürsorgeerziehungsgesetz (Schulze) — Valentin Ickelsamer und der Deutschunterricht (Vogel).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. von Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1901, Nr. 7 u. 8:

Zwei neue Bearbeitungen von Zahns bibl. Historien (Schilling) — Der staatliche höhere Fortbildungskursus in Berlin 1899/1900 (Schmell) — Erziehung zur Arbeitsamkeit (Foltz) — Die pädag. Wirksamkeit des Wandsbecker Boten (Möhn).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: F. Thienemann (Gotha). 1901, Nr. 8 u. 9:

Die Würdigung der Verdienste Ernsts des Frommen um das Schulwesen in der Litteratur (Berbig) — Die Pädag. Pathologie im Seminarunterricht (Spitzner) — Zum 150jährig. Bestehen des Braunschweiger Seminars — Zur Kinderpsychologie — Lehrerbildung in Portugal (Kobel) — Beiträge zur näheren Kenntnis des Pestalozzischen Instituts in Iferten und der Verbreitung der Pestalozzischen Ideen (Israel).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 28—36:

Flemming als Erzieher (Ufer) — Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie (Förster) — Über ästhetisches Sehen (Peper) — Wiederum eine Formenkunde (Zeissig) — Der Haussperling (Junge) — Neuere Litteratur zum Religionsunterricht (Hemprich).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1901, Nr. 4:

Zur Charakterbildung (Krönlein) — Über die Propädeutik des Geschichtsunterrichts (Dobenecker).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Dr. O. Lyon (Dresden). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1901, Nr. 7:

Gewinnt oder verliert Faust seine Wette? (Maria Pospischil) — Goethes Dichtung und Wahrheit in der Schule (Müller) — Schicksale eines Volksliedes (Würtemberg) — Bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart (Boll) — Schillers Balladen als Vorbereitung für die Lektüre der Dramen (Rödel) — Der Faustgedanke im Altertum (Kemmer).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Behrend (Wiesbaden). 1901. Nr. 7—9:

Kunst und Pädagogik (Linde) — Das Schulrecht in Deutschland und Preussen. — Historischer Materialismus und pädag. Wissenschaft (H. Schulz).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Böhm (Altdorf). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1901, Nr. 4:

Hadamar von Laaber (Reuss) — Lehrbeispiele.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg.: Prof. Dr. K. Kehrbach (Berlin). Verl.: A. Hofmann u. Ko. (Berlin). 11. Jahrg. Nr. 3:

Die bernische Schulordnung von 1548 (Fluri) — Ordnung der deutschen Schule zu Barfüssern in Basel von 1597 (Hess) — Die Lehrer Pestalozzis (Hunziker) — Ein Lehrerzeugnis von 1627 (Lang).

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Heyfelder (Berlin). 1901, Nr. 5 u. 6:

Graf Zinzendorf (Hausmann) — Der Platonismus in Kants Kritik der Urteilskraft (Romundt) — Sebastian Francks Aufzeichnungen über Johann Denck (Keller).

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Hg.: Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: R. Voigtländer (Leipzig). VI. Jahrg. Nr. 4:

Entwickelung und gegenwärtiger Zustand der griechischen Gymnasien (Zagojannis) — Die nordischen Volkshochschulen (Pudor) — Die deutschen Schulen in Brasilien (Gernhard).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Altenburg). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 4:

Die Chorea im Kindesalter (Wiedeburg) — Der Bewegungs- und Darstellungstrieb des Kindes und seine Berücksichtigung im Unterrichte (de Vries).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1901, Nr. 7 u. 8:

Preussen und Pestalozzi: Harnisch — Jullieu — Zur Würdigung Pestalozzis (Rudolphi) — Pestalozzi an Rehn in Aarau — Pestalozzi und Hardenberg.

Der deutsche Schulmann. Hg.: Joh. Meyer (Krefeld) u. Wigge (Ellrich). Verl.: Anhaltische Verlagsanstalt (Dessau). 1901, Nr. 7 u. 8:

Zur Reform des Zeichenunterrichts (O. Schneider) — Prof. Kautzsch über Bibelwissenschaft und Religionsunterricht (Bauer) — Prof. F. W. Förster und Dr. Schmidkunz über pädag. Mitarbeit der Jugend — Über die Methode bei Gewinnung pädag. Maximen (Göbelbecker).

Zeitschrift für päd. Psychologie. Hg.: Dr. Kemsies (Berlin). Verl.: H. Walther (Berlin). 1901, Nr. 3:

Gedächtnisuntersuchungen an Schülern (Kemsies) — Zur Methodik und Kritik der Ergographen-Messungen (Hirschlaff) — Einige Worte über die Beibehaltung der sogen. Versetzungsprüfungen (Löschhorn) — Was soll das Kind lesen? (Zimmer) — Über eine wenig beachtete Gefahr der Prügelstrafe bei Kindern (Moll).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) und Dr. Learned (Philadelphia). Verl.: The Herold Co. (Milwaukee). II. Jahrg. 1901, Heft 7:

Zum Lehrertage — Die häusliche Erziehung (Eiselmeier) — Kinderkunstausstellung in Berlin (Wendtland).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Fürsorgeerziehung und Lehrerschaft.

Von Dr. von Rohden in Düsseldorf.

I.

„Schade, dass das Kind nicht schon eine strafbare Handlung begangen hat, dann könnte ihm geholfen werden," so hiess es im Kreise der Menschenfreunde vor dem Erlass des Fürsorgegesetzes. Was bedeutete dies ebenso furchtbare wie seltsame Wort? Es bedeutete, dass nur dann ein verwahrlostes Kind der Wohlthat einer geordneten Erziehung teilhaftig werden konnte, wenn es dem Strafrichter vorgeführt war. Eine schlimmere Anklage gegen die Gesellschaft ist nicht denkbar, als dass sie die unerzogenen Kinder erst zu Verbrechern werden lässt, ehe sie sich um sie kümmert. Und doch musste man seinerzeit das Zwangserziehungsgesetz von 1878, wodurch dies möglich gemacht wurde, als einen nicht genug zu preisenden Fortschritt gegen die frühere gänzliche Vernachlässigung der verwahrlosten Jugend seitens des Staates ansehen.

Nachdem Pestalozzi sich der verkommenen Kinder des Volkes angenommen und Wichern und andere Menschenfreunde darauf hingewiesen hatten, dass es gelte, der wachsenden Entsittlichung und Kriminalität des Volkes mit vorbeugenden Massregeln entgegenzuarbeiten, namentlich aber das junge Geschlecht gegen die Erziehungsunfähigkeit und Erziehungsunwilligkeit der Eltern zu schützen; nachdem die innere Mission der evangelischen Kirche und andere charitative und humanitäre Bestrebungen seit einer Reihe von Jahrzehnten ungezählte Rettungshäuser zur Bewahrung der verwahrlosten Jugend vor dem Verderben errichtet und erfolgreich geleitet hatte, aber mit ihren Bestrebungen wegen Mangel an Erziehungsrechten und Geldmitteln keine durchschlagende Wirkung erzielen konnte, nahm sich auch der Staat dieser so ernsten Volksangelegenheit mit grösserem Interesse an. An den bösen Früchten, nämlich

der bedenklich steigenden Kriminalität der Jugend, erkannte man, dass etwas faul sein musste im Staats- und Erziehungswesen. Namentlich hatten auch die Gefängnisgesellschaften, die viele warmherzige Männer aus den verschiedensten Ständen mit den eigentlichen Fachleuten vereinigten, und die Internationale kriminalistische Vereinigung unermüdlich darauf hingewiesen, dass hier etwas von Staatswegen geschehen müsse, und was etwa geschehen könne. Es waren von dieser Seite umfassende Entwürfe zur Regelung der Zwangserziehung ausgearbeitet worden. Am 13. März 1878 that nun der preussische Staat den ersten grossen Schritt in dieser Richtung mit seinem Gesetz über die Zwangserziehung.

Dieses Gesetz umfasste aber nur die eigentlich strafwürdigen Kinder, d. h. die jugendlichen Verbrecher. Es gründete sich auf §§. 55 und 56 des Reichs-Strafgesetzbuchs, wonach Jugendliche bis zum 12. Jahr überhaupt nicht strafrechtlich verfolgt, wohl aber der Zwangserziehung überwiesen werden konnten; ebenso Strafmündige vom 12.—18. Jahr, die wegen mangelnder Einsicht in die Strafbarkeit ihrer Handlungen freigesprochen waren, aber dann ebenfalls in Zwangserziehung genommen werden konnten. Beide Kategorien von jugendlichen Übelthätern wurden nun entweder in andere Familien oder in kirchliche Erziehungsanstalten oder aber in die eigens hierfür eingerichteten staatlichen Zwangserziehungsanstalten, wie Wabern, Boppard, Steinfeld, Gräfrath, untergebracht. Jedenfalls aber wurden nur, wie schon bemerkt, die eigentlich verbrecherisch gewordenen Jugendlichen durch dies Gesetz versorgt. Die übrigen konnten noch so entsetzlich verwahrlost und sittlich verkommen sein — weder Staat noch Gemeinden hielten es für ihre Pflicht, sich um sie zu kümmern. Daher das traurige Diktum, das wir an die Spitze stellten.

Dass dies nicht genügen konnte, wurde von Jahr zu Jahr deutlicher; die kirchlichen und kriminalistischen Menschenfreunde bohrten weiter; das neue Bürgerliche Gesetzbuch stellte völlig neue Gesichtspunkte auf. Und das ist nun eben die grosse Errungenschaft unsers Fürsorgeerziehungsgesetzes, dass es das ganze Problem völlig anders anfasst und durchaus neue Massregeln auf der neuen Anschauung aufbaut. Der durchschlagende Unterschied zwischen der bisherigen und jetzigen Behandlung der Angelegenheit lässt sich am einfachsten an dem Merkmale deutlich machen, dass die frühere Zwangserziehung von dem Strafrichter angeordnet wurde, die jetzige von dem Vormundschaftsrichter; die frühere gründete sich nämlich, wie bemerkt, auf das Reichsstrafgesetzbuch, die jetzige auf das Bürgerliche Gesetz-

buch. Dieses wollte in seinem § 1666 das Kind gegen die Verwahrlosung durch seine unfähigen oder unsittlichen Eltern schützen, also eben verhüten, dass das Kind infolge erziehlicher Vernachlässigung zu einem unbrauchbaren Gliede der Gesellschaft oder gar zu einem Verbrecher herabsinke. Diese Anordnung des Bürgerlichen Gesetzbuches schwebte aber insofern einigermassen in der Luft, als sie dem Vormundschaftsrichter die zur Ausführung der für nötig erachteten Massregel erforderlichen Geldmittel nicht zur Verfügung stellte. Da konnten nur Landesgesetze helfend eintreten.

Am wirksamsten geschah dies durch das preussische Fürsorgeerziehungsgesetz. Bekanntlich führte dasselbe anfangs ebenfalls den Titel: „Gesetz über die Zwangserziehung Minderjähriger". Es ist nun mehr als eine feinere Etikette, wenn auf Betreiben des Abgeordneten Schmitz der Name Zwangserziehung in Fürsorgeerziehung umgewandelt wurde. Wenn nämlich auch in den Landtagsverhandlungen mit einer peinlich berührenden Geringschätzung von konservativer Seite hierzu erklärt wurde, die neue Massregel würde auch unter dem sanfteren Namen in den Augen des Volkes stets Zwangserziehung sein und bleiben, so bleibt doch als wesentliches Kennzeichen des neuen Gesetzes bestehen, dass seine Anforderungen nicht unter dem Gesichtspunkte des Strafzwanges angesehen sein wollen, weder inbezug auf das weniger strafwürdige Kind, noch inbezug auf die keineswegs immer schuldigen Eltern. Die Verwahrlosung kann ja auch durch rein wirtschaftliche Missstände bedingt sein. Die Eigentümlichkeit des Fürsorgegesetzes ist eben die, dass Strafwürdige, Verwahrloste, sittlich Gefährdete und völlig schuldlose Kinder denselben gesetzlichen Massregeln unterstellt und derselben Fürsorge teilhaftig werden sollen.

Damit ist aber auch schon die für uns Pädagogen nicht fern liegende Frage erledigt, ob uns diese staatlichen Massregeln auch positiv näher angehen. Mit den verbrecherischen Kindern, könnte man nämlich sagen, habe es die Schule nur insofern zu thun, als dieselben aus der Schulgemeinschaft ausgeschlossen und dem Strafzwange überliefert werden müssten. So sah man wohl früher auch das alte Zwangserziehungsgesetz an; ja, man geht vielleicht nicht fehl mit der Annahme, dass dieses Gesetz und seine Anwendung überhaupt weiteren und sogar Lehrerkreisen ziemlich fremd geblieben sind. Das neue Gesetz rückt uns dagegen sehr energisch auf den Leib und stört uns aus einer etwaigen schulpädagogischen Selbstzufriedenheit auf, indem es die Bedingungen zur Fürsorgeerziehung nicht nur in der sträf-

lichen Vernachlässigung des Kindes durch die Eltern (eben § 1666 Bürgerliches Gesetzbuch), nicht nur in strafbaren Handlungen der Jugendlichen und drittens nicht nur in der Unzulänglichkeit der erziehlichen Wirksamkeit der Eltern überhaupt,*) sondern auch in der Unzulänglichkeit der Schule gegeben sieht und damit auf eine Lücke in unserm Erziehungswesen mit ernstem Nachdruck hinweist. Es nötigt uns als berufene Volkserzieher das Geständnis ab, dass nicht nur im Familienleben, sondern auch bei uns keineswegs alles so steht, wie es stehen sollte, dass wir uns mitverantwortlich fühlen müssen für die schweren Volksschäden, die aus Versäumnissen in der Behandlung des nachwachsenden Geschlechts entstehen. Unser geltendes Schul- und Erziehungswesen befasste sich zu einseitig nur mit dem geistig und sittlich normalen Durchschnittsschüler und liess die geistig minderwertigen und sittlich gefährdeten Kinder achtlos beiseite, oder — damit nur ja nicht ein Vorwurf gegen die berufstreue Lehrerschaft herausgelesen werden soll — sagen wir vielleicht richtiger: unser Schulwesen ist eigentlich nur auf die geistig wohl entwickelten und wohlerzogenen, bezw. in gesunden Familienverhältnissen aufgewachsenen Kinder zugeschnitten. Damit ist nicht nur eine schlimme Vernachlässigung der weniger glücklich Veranlagten oder weniger gut erzogenen Kinder gegeben, sondern der normale Durchschnitt selbst kommt nicht zu seinem vollen Recht. Es hätte unsrer doch so hoch angesehenen Pädagogik wohl angestanden, wenn sie die Bedeutung der Abnormenerziehung an sich und in ihrer Rückwirkung auf die normale Erziehung früher erkannt und richtig eingeschätzt hätte. Das neue Gesetz giebt uns nun den heilsamen Anstoss, uns mit dieser sehr ernsten und sehr weitverzweigten Frage der Abnormenerziehung, die wir bis dahin den Rettungshäusern, Hilfsschulen und ähnlichen Erziehungsanstalten zweiter Klasse überliessen, mit grösserem Eifer zu beschäftigen. Vor allem hält es uns sehr eindringlich die Frage vor, ob überhaupt unser gewöhnliches Schulwesen der eigentlichen Erziehung des jungen Geschlechts die nötige Aufmerksamkeit zugewendet und die Idee des „erziehenden Unterrichts“ wirklich durchgesetzt hat, ob unsre Schulen wirklich sittliche Erziehungshäuser oder mehr nur Bildungsanstalten zur Entwickelung des Intellekts darstellen.

Die gewaltige Steigerung der deutschen Kultur und die Überlegenheit der Deutschen in allen wirtschaftlichen Unternehmungen, die ein höheres Mass von Geistesbildung voraussetzen, wird ja, gewiss

*) Dies sind ja die drei Momente des §. 1 des Fürsorgeerziehungsgesetzes.

nicht mit Unrecht, mit der bei uns geltenden allgemeinen Schulpflicht in Zusammenhang gebracht. Der Volkswohlstand hat sich auf Grund der Volksbildung ganz augenscheinlich gehoben; aber die Kultur hat sich nicht gerade dankbar erwiesen gegen das Erziehungswesen, durch das sie so hochgekommen. Sie schlägt ihm vielmehr tiefe Wunden, indem sie eine solche Zersetzung des Familienlebens herbeiführt, dass eine gesunde Erziehung je länger je mehr erschwert wird. Es müssen nun gerade infolge dieser nicht mehr zu leugnenden schweren, durch die Kultur herbeigeführten Volksschäden neue und sehr ernste Massregeln ergriffen werden, damit nicht etwa der Segen der allgemeinen Schulpflicht sich schliesslich zum Fluche wandle. Als eine solche neue, grundlegende Massregel bietet sich nun zur wesentlichen Ergänzung des Gesetzes von der allgemeinen Schulpflicht das Fürsorgeerziehungsgesetz dar, das eben den Schäden auf erziehlichem Wege steuern will, die der wachsende Industrialismus der sittlichen Volkskraft zufügt. Es klingt vielleicht etwas übertrieben, ist aber doch nicht ganz ohne Grund, wenn man das Fürsorgeerziehungsgesetz mit dem Gesetze der allgemeinen Schulpflicht auf gleiche Stufe gestellt hat.

Freilich kann es eine ähnliche Bedeutung natürlich nur dann gewinnen, wenn sich alle beteiligten Kreise mit ganzem Interesse und vollem Nachdruck an seiner Durchführung beteiligen. Sonst bleibt es eben nur ein Gesetz, und dies ist und bleibt, wie Herr von Massow*) sagt, „nichts anders als ein bedrucktes Stück Papier, wenn ihm nicht das wirkliche Leben zu Hilfe kommt.“ Ein Gesetz und namentlich ein solches Gesetz kann seine hohen Ziele einzig und allein dadurch erreichen, dass es durch eigne opferfreudige Mitwirkung der bürgerlichen Gesellschaft Leben und Gestalt gewinnt. Die Regierung hat dies sehr wohl erkannt und gerade dies Gesetz mehr als irgend ein anderes den berufenen Kreisen der Bevölkerung in nachdrücklichster Weise nahezubringen gesucht. Das Gesetz ist in der That wie kaum ein anderes geeignet, die lebhafteste Teilnahme der führenden Kreise zu erwecken und sie zu einem planmässigen, zielbewussten Zusammenwirken zwecks seiner erfolgreichen Durchführung aufzufordern. Der Vormundschaftsrichter hat bei der Handhabung dieses Gesetzes sich nicht nur mit der Prüfung eines mehr oder minder dickleibigen Aktenbündels zu befassen oder sein Urteil nach nicht immer zuverlässigen

---

*) E. von Massow, Das preussische Fürsorgeerziehungsgesetz (Berlin 1901, Nicolaische Buchhandlung, 72 S., Preis 1 Mk.), eine sehr empfehlenswerte, anregende Schrift.

Aussagen niederer Polizeibeamten zu bilden, sondern sich mit verständigen Fachleuten in verständnisvolle Beziehung zu setzen. Er hat den Geistlichen des betreffenden Pfarrbezirks, den Lehrer des Kindes, unter Umständen auch den Arzt um ihr Gutachten in dieser Angelegenheit anzugehen; ja er sieht sich vielleicht, um in zweifelhaften Fällen ein zuverlässiges Urteil abgeben zu können, veranlasst, sich persönlich nach den Familienverhältnissen des Pfleglings umzusehen und sich so direkt um Erziehungsfragen zu bekümmern. Ebenso hat die Ausführungsbehörde der Provinzialverwaltung sich mit denselben Kreisen zu verständigen zwecks der geeigneten Unterbringung ihrer zahlreichen Pfleglinge unter Kontrollierung der Erziehung durch Fürsorger u. s. w. Damit ist ein Zusammenarbeiten der leitenden Volkskreise hinsichtlich der ersten Grundlage der Volkswohlfahrt gegeben wie wohl bei keiner andern öffentlichen Massregel. Grosse und kleine Fragen der Volkserziehung können nun nicht mehr von der Tagesordnung der öffentlichen Besprechungen verschwinden, und der Erziehungsgeist unsers Volkes, der lange geschlummert, wird zu neuer Kraft und Bethätigung erweckt und belebt.

Und in dieser weiteren, mittelbaren Wirkung ist gerade die grosse prinzipielle Tragweite des neuen Gesetzes zu erkennen. Denn nicht davon ist nun das Heil zu erwarten, dass die Fürsorgeerziehung auf Grund des neuen Gesetzes möglichst zahlreiche Gruppen von verwahrlosten und sittlich gefährdeten Kindern erfasse; selbst wenn Hunderttausende in jeder Provinz in dieser Weise versorgt würden, wären ja damit noch nicht die Schäden der Misserziehung gehoben. Vielmehr wird dann erst der Zweck des neuen Gesetzes erreicht, wenn der Notwendigkeit seiner Anwendung möglichst gründlich vorgebeugt wird. Die ministeriellen Ausführungsbestimmungen legen uns hierüber folgende Weisungen ans Herz: „Die Fürsorgeerziehung auf Grund dieses Gesetzes ist nur eine der mannigfachen gesetzlichen und Verwaltungsmassregeln zur Sicherung einer geordneten Erziehung Jugendlicher. Sie greift so tief in das Verhältnis des Jugendlichen zu seinen Eltern und seiner Familie ein, dass sie in vielen Fällen eine vollständige Loslösung von der Familie zur Folge hat; sie soll daher nur zur Anwendung kommen, wenn alle andern zur Verfügung stehenden Massregeln, eine geordnete Erziehung herbeizuführen, versagen. Bevor die Massregel in Aussicht genommen wird, ist daher sorgfältig zu prüfen, ob nicht durch Anwendung anderer Massnahmen, der kirchlichen Einwirkung, der Schulzucht, der Armenpflege, freiwilliger Liebesthätigkeit oder vormundschaftlicher Anordnungen, für

welche der § 1666 Bürgerlichen Gesetzbuchs den weitesten Spielraum gewährt, der Verwahrlosung vorgebeugt oder ihr Fortgang aufgehalten werden kann.“ Wie man sieht, schärft uns damit der Staat unsere Erzieherpflicht ganz anders als bisher ein und stärkt uns zugleich den Rücken, wenn unverständige Eltern oder ungebärdige Kinder auf unsere Vorhaltungen nicht hören wollen. Alle erziehlichen Einwirkungen bekommen sowohl für die betreffenden Kinder wie für die Eltern durch das im Hintergrund stehende Fürsorgegesetz eine viel lebhaftere Farbe und einen völlig neuen Nachdrnck. Es heisst nunmehr: Lässt du dich nicht freundlich beraten, so setzt du dich der Schärfe der Zwangserziehung aus; folgst du nicht willig, so brauch' ich Gewalt. In dieser indirekten Anwendung des Gesetzes liegt, wenn sie mit Weisheit und Kraft von den berufenen Erziehern durchgeführt wird, die weittragendste Bedeutung der neuen gesetzlichen Massregel. Die Furcht vor der Anwendung des Gesetzes wird mehr wirken als die Anwendung selbst; denn auch die Eltern, die ihre Kinder gewissenlos vernachlässigen, auch die Rabeneltern, die ihre Kinder nicht einmal leiblich zu ihrem Rechte kommen lassen, womöglich sie gar am liebsten auf dem Kirchhof sähen, pflegen doch sofort, sich ihrer elterlichen Rechte bewusst zu werden, wenn sie von dem baren Verdienst der erwachsenden Kinder etwas zu erwarten haben. Die Aussicht, dass das neue Gesetz ihnen jeden Anspruch an den Erwerb ihres Kindes bis zum 21. Lebensjahre, also überhaupt völlig abschneidet, wird auch auf solche Eltern, die für vernünftige Gründe nicht zugänglich sind, ihren Eindruck nich verfehlen. Und ebenso wird dem nicht mehr zu bändigenden jungen Volk selbst ein heilsamer Schrecken eingeflösst; es wird schon wieder Respekt vor den Autoritäten lernen, wenn es die Autorität dieses neuen Gesetzes auch nur erst in der Entfernung zu spüren bekommt.

Es ist aber auch nach anderer Hinsicht von höchstem Belang, dass der Staat vor der Anwendung dieser schärfsten Massregel die Erschöpfung aller andern, im Rahmen der bisherigen Erziehungsbefugnisse liegenden Einwirkungen fordert. Er gesteht einerseits damit zu, dass er für sich allein gar nicht im Stande ist, auch bei der rücksichtslosesten Anwendung des neuen Gesetzes die grossen Schäden, deren Heilung dies Gesetz dienen soll, von sich aus zu beseitigen. Andererseits setzt er aber auch ein volles Verständnis für die Intentionen des Gesetzes und daher eine erfolgreich vorbeugende Mitwirkung bei allen beteiligten Organen voraus. Würden diese in diesem Verständnis und in der Mitwirkung versagen, so müsste allerdings

der Staat sich darauf hingewiesen sehen, durch seine Justiz- und Verwaltungsbehörden das grosse Gebiet der Erziehungsgefährdung völlig selbständig in die Hand zu nehmen, die Volkserziehung in rein staatliche Regie zu bringen. Die durch das Gesetz gegebene staatliche Kontrollierung der häuslichen Erziehung ist ja ein völliges Novum in unserm gesellschaftlichen Leben. Kein Volksfreund aber, der nicht sozialdemokratischen Utopien nachjagt, könnte weitere Schritte in der Verstaatlichung der Erziehung ohne grössere Sorge ansehen. Es ist schon bedenklich genug, wenn die Büreaukratie jetzt die vielen Zehntausende, die thatsächlich nach dem neuen Gesetz versorgt werden müssten, in ihre Alleinherrschaft bekommen sollte. Der Gefahr der Verstaatlichung der Erziehung*) gegenüber muss eben das Erziehungsbewusstsein des Volkes sich wieder aufraffen, muss sich das erwachsene Geschlecht auf seine Erziehungspflichten bezüglich des jungen Geschlechts wieder besinnen. Dieser indirekte, nicht beabsichtigte Erfolg des Gesetzes wäre dann als sein allergrösster zu betrachten.

II.

Doch verlieren wir uns hier nicht zu sehr in prinzipielle Betrachtungen über die wünschens- und erstrebenswerten Erfolge des Fürsorgeerziehungsgesetzes im allgemeinen. Wir haben hier seine spezielle Bedeutung für das Schulwesen näher ins Auge zu fassen. Diese hängt freilich mit dem bisher Angeführten aufs engste zusammen. Wenden wir also die dargelegten Gesichtspunkte auf unsere besonderen pädagogischen Beziehungen und Interessen an.

Die ministeriellen Ausführungsbestimmungen schieben es, wie wir sehen, u. a. auch der Schule ins Gewissen, sich darum zu bemühen, dass das Gesetz nicht angewendet zu werden braucht, indem der Verwahrlosung durch „Anwendung anderer Massnahmen", wie z. B. „der Schulzucht, vorgebeugt oder ihr Fortgang aufgehalten werden kann". Es vertieft damit die Erziehungspflicht des Lehrers, wie es andererseits ja offenbar auch seine Lehrerautorität den Schülern und Eltern gegenüber nicht unwesentlich erhöht, indem es die Anwendung einer so einschneidenden Massregel nicht zum letzten auch

*) Die Urheber des Gesetzes haben selbst auf diese in der neuen Massregel liegende Gefahr hingewiesen, indem z. B. Geh. Rat Krohne ernstlichst darauf aufmerksam machte, dass man in England einen Missbrauch des dortigen Zwangserziehungsgesetzes zu beklagen habe, da viele Eltern sich dadurch veranlasst sähen, ihre Erziehungspflicht auf den Staat abzuwälzen (vgl. 73. Jahresbericht der Rhein. Westf. Gefängnisgesellsch., S. 29).

von dem Gutachten des Lehrers abhängig macht. Letztere wichtige Befugnis soll aber natürlich den Lehrer nicht dazu verleiten, sich als Herrn über das Lebensglück seiner Zöglinge zu fühlen und das ihm neu verliehene bedeutsame Recht in der Weise zu missbrauchen, dass er die ihm mit dem Gesetz gebotene Gelegenheit benutzt, sich seiner unbequemen Schüler schleunig zu entledigen. Ich meine eben, ebenso wie durch das Gesetz die Lehrerautorität zweifellos erhöht, so wird auch die Erziehungspflicht des Lehrers nachdrücklichst vertieft. Er darf sich, ehe er den betreffenden Antrag stellt, niemals die Frage der Selbstprüfung ersparen: Habe ich auch alles an dem Kinde gethan, was zu thun in meiner Macht lag?

Damit wird er sofort auf eine Übung seiner Erzieherpflicht hingewiesen, die ihm bis dahin nicht so unmittelbar oder bindend nahe gerückt war, die Pflege der Beziehungen zur Familie seiner Schüler. Diese ist ja bisher vielfach nur ein frommer Wunsch gewesen, zuweilen wohl auch nicht einmal ein Wunsch! Und doch erkennt jeder Lehrer, dem es überhaupt um Erziehung zu thun ist, in der Theorie ohne weiteres an, dass eine erfolgreiche Erziehung nur möglich ist auf Grund eindringendster Individualisierung und weiter, dass von Individualisierung nicht die Rede sein kann, ohne genaueste Kenntnis der Verhältnisse, aus denen ein Kind stammt, und in denen es lebt. Theoretisch wird nun, wie gesagt, die Pflicht der Schule, sich mit der Familie in Beziehung zu setzen, wohl nirgends geleugnet; praktisch aber stiess die Ausübung dieser Pflicht bisher auf solche Schwierigkeiten, dass man vielfach darauf verzichtete, ihr überhaupt näher zu treten. Abgesehen von den Hindernissen, die in den grossstädtischen Anhäufungen von Kindern in gewaltigen Schulkasernen und in dem grossstädtischen Verkehr überhaupt liegen — wovon hier nicht weiter zu reden ist — bestand ein besonderes Hindernis in der Familienempfindlichkeit, die oft jede vertrautere Annäherung des Lehrers unmöglich machte. Das neue Gesetz giebt nun dem Lehrer die Befugnis und legt ihm die Pflicht auf, in allen Fällen, wo er auf häusliche Vernachlässigung der Erziehung zu schliessen Ursache hat, persönlich zuzusehen, sich von der Berechtigung seiner Annahme zu überzeugen und mit den Eltern über das Schicksal ihres Kindes ein ernstes Wörtlein zu reden, ohne fürchten zu müssen, dass man ihm als Unberufenen die Thüre weist. Denn jetzt kommt er in einer völlig neuen Eigenschaft, nämlich als Freund und Berater, der mit den Eltern die Mittel und Wege bespricht, wie die Anwendung des Fürsorgeerziehungsgesetzes vermieden werden kann. Eltern, die ihr

Kind lieb haben oder die wenigstens auf ihre Familienehre etwas halten — und es wird in unsern deutschen Landen wohl nur wenige geben, die das nicht thun — werden den Lehrer geradezu als Wohlthäter verehren, wenn er ihnen wirklich gute Ratschläge und Winke giebt, diesen äussersten Schimpf von der Familie abzuhalten. Er hat so durch unser Gesetz eine sehr viel gewichtigere Stellung der Familie seiner Schüler gegenüber gewonnen. Diese Stellung wird er, sobald er mit den Familien bekannt geworden ist, weise benutzen, sich nicht bloss um die häusliche Erziehung seiner gegenwärtigen Schüler, sondern auch um die seiner künftigen und ehemaligen Zöglinge kümmern; er wird den Eltern zeigen, auf Grund der schlimmen Erfahrungen, die mit den schulpflichtigen Gliedern gemacht werden, was alles schon vor dem ersten Schulgang an den Kindern versäumt worden ist und versäumt zu werden pflegt; er wird ihnen klar machen, dass die Hauptsache der Erziehung, die Erziehung zur Wahrhaftigkeit und zum unbedingten Gehorsam, eigentlich schon vor dem 6. Lebensjahr vollendet sein soll, das, was ein Häkchen werden soll, sich bei Zeiten krümmen muss. Andererseits hat er nun neuen Anlass zuzusehen, ob seine mühsame, achtjährige Arbeit an den schulpflichtigen Kindern nicht bald nach ihrer Entlassung wieder zerstört werde durch die nun beginnende Verwahrlosung. Dem entgegen zu arbeiten, wird jeden wackeren Schulmanns besonderes Anliegen sein; denn welcher Baumeister sähe gleichgiltig zu, dass sein Bau wieder verfiele, auch wenn er nach der Ablieferung und Abrechnung beruflich mit seinem Werke nichts mehr zu thun hat? Das Fürsorgeerziehungsgesetz giebt also dem Erzieher nicht nur Antrieb, sondern auch Gelegenheit, sich um das gesamte Erziehungswesen in seiner Schulgemeinde vom 1.—18. Lebensjahre pflichtmässig zu kümmern und sich mit den übrigen Interessenten des Volkswohls, den bürgerlichen und kirchlichen Autoritäten, den Meistern und Fabrikherren und Gewerkschaften u. s. w., zu verbinden und örtliche Massnahmen ins Werk zu setzen, die einer Verwahrlosung der Jugenderziehung wirksam steuern. Elternabende können wirksam gepflegt, Erziehungsvereine oder freiwillige Jugendschutzkommissionen können an vielen Orten mit Aussicht auf Erfolg ins Leben gerufen werden und gedeihlich wirken. Der Lehrer wird, wenn er in diesen Bestrebungen überlegt und besonnen vorgeht, und nicht sogleich zuviel und Aufsehen erregendes machen will, von einer verständigen Mitwirkung in Sachen der öffentlichen Sittenaufsicht der Jugend manches Erspriessliche zu stande bringen. Alles was neuerdings in dieser Rich-

tung so viel verhandelt worden ist, alle die guten Vorschläge inbezug auf Beschränkung des Wirtshausbesuches und der masslosen Genusssucht der Jugendlichen, sowie andererseits der positiven Ausfüllung ihrer freien Zeit mit wirklich erfreulichem und edlem Inhalt — alle diese Bestrebungen, die erziehungslose, die schreckliche Zeit zwischen Schule und Militär zu einer wirklichen Rüstzeit für die Anforderungen des Lebens zu machen, und das verschmachtete junge Volk aus der Jugendwüste auf frische Weide zu führen: sie gewinnen nun Kraft und Nachdruck durch den ernsten Hintergrund des Fürsorgeerziehungsgesetzes.

Dieses macht den übermütigen jungen Leuten, die an keine Schranken, keine Zucht und Sitte mehr sich gebunden hielten, sowie ihren allzu schwachen oder gleichgiltigen Eltern in unheimlicher Deutlichkeit klar, dass die Gesellschaft jetzt die nötigen Machtmittel in Händen hat, der Verwilderung der Jugend sehr nachdrücklich entgegenzutreten. Schon das Wort „Fürsorgeerziehung“ und „Besserungsanstalt“ wird bei manchem zuchtlosen Burschen Wunder wirken; denn die Erziehungsanstalt scheut ja diese Gesellschaft mehr als das Gefängnis — nicht ohne Grund, da sie das Gefängnis in ein paar Wochen oder Monaten wieder überstanden zu haben hoffen, in der Zwangserziehung aber bis zum 21. Lebensjahre an die Leine gelegt sind.

Alles in allem muss der Lehrer sich stets das eine vorhalten: die Hauptsache bei dem neuen Gesetz sei die, dass es möglichst wenig angewendet zu werden braucht, dass es als ultima ratio drohend im Hintergrunde stehen soll und erst dann hervortreten, „wenn alle andern zur Verfügung stehenden Massregeln, eine geordnete Erziehung herbeizuführen, versagen“. Mit diesem Grundsatz verlangt der Staat, dass seitens der Berufenen vor Stellung des betreffenden Antrags alles geschehen sei, was geeignet ist, der Verwahrlosung vorzubeugen oder ihren Fortgang aufzuhalten; jedenfalls aber muss an erziehlicher Einwirkung mehr geschehen als bisher.

Das ist das Eine. Darf man aber bei solcher Selbstprüfung auf Grund einer eindringlicheren Bethätigung des erziehlichen Einflusses sich das Zeugnis geben, dass wirklich das Mögliche an dem zuchtlosen Kinde geschehen sei, dann ist aber auch ein schwächliches Zögern nicht mehr am Platz. Dann muss man ohne Menschenfurcht die nötigen Schritte thun, damit die Fürsorgeerziehung eingeleitet werde; am besten durch eine Darlegung der bezüglichen Verhältnisse bei dem Bürgermeister oder Landratsamt mit der Bitte, die Fürsorgeerziehung

amtlich zu beantragen. Man überlege sich dieses Schriftstück genau. Der über die Anwendung des Gesetzes zu entscheiden hat, ist ein Jurist, und dieser begnügt sich niemals mit allgemeinen Urteilen, wie etwa von dem schlechten Einfluss des Kindes auf seine Kameraden und häuslicher Misserziehung; er verlangt überall die Begründung solcher Urteile und zwar durch Thatsachen; auch für ihn ist Anschauung das Fundament aller Erkenntnis. Kann man nicht konkrete Thatsachen der Verwahrlosung ganz bestimmt anführen, mit der Aussicht, sie nachher eventuell beeidigen zu können, dann lasse man die Anzeige lieber ganz; sie ist dann nur schätzbares Material für den Papierkorb und macht die betreffenden Behörden gegen weitere Anzeigen von derselben Seite her voreingenommen und misstrauisch.

Es ist neuerdings ausdrücklich seitens verschiedener königlicher Regierungen anerkannt worden, dass der Lehrer zu solchen Vorschlägen und Anträgen das Recht und eventuell die Pflicht habe. Man hat ja bei Beratung des Gesetzes verschiedentlich bemängelt, dass den pädagogischen Fachleuten nicht überhaupt ein grösseres Recht und eine massgebendere Befugnis in Sachen des neuen Gesetzes zuerkannt worden ist, dass der Weg der Vermittlung durch die Verwaltungsbehörden gesetzlich vorgeschrieben ist. Man übersah dabei, dass das amtliche Recht der Beantragung auch zugleich die Pflicht in jedem bekannt gewordenen Falle Fürsorgeerziehung zu beantragen, in sich schliesst. Und vor dieser Verpflichtung werden sich doch gerade die berufenen Erzieher bei ihrer Vertrauensstellung zur Familie in manchen Fällen bedanken wollen. Sie werden sich gern mit dem ihnen schon als Privatleuten zukommenden Recht begnügen, da ihre Anträge vermöge ihrer autoritativen Stellung bei dem Richter eine ganz andere Aufnahme und Beachtung finden werden als solche eines beliebigen andern Privatmannes.

Doch dies nebenbei. Auf alle Fälle haben die Lehrer die Pflicht, ihre Schüler genau zu kennen — noch mehr als bisher — um bei jeder amtlichen Nachfrage ein ganz bestimmtes, unumwundenes, durch Thatsachen belegtes Gutachten abgeben zu können. Das werden sie thun, einerlei, ob sie selbst den betreffenden Schüler in Vorschlag gebracht oder ob der Antrag von anderer Seite ausgegangen ist und sie nur hinterher amtlich um ihr Urteil gefragt werden. Denn das ist die gewichtige Stellung, die das Gesetz dem Lehrer als solchem giebt, dass kein schulpflichtiges Kind vom Richter der Fürsorgeerziehung überwiesen werden kann, ohne dass der Lehrer zuvor „gehört“ sei. (§ 4.) Da es sich dabei oft um länger zurückliegende

Fälle handeln wird, so dürfte es sich empfehlen, dass für alle bedenklicheren Schüler eine Führungsliste durch die Schulzeit hindurch angelegt werde.

Ist nun das betreffende Kind unter Mitwirkung des Lehrers der Fürsorgeerziehung wirklich überwiesen, so hört damit allerdings die Einwirkung seines bisherigen Erziehers vorläufig gänzlich auf. Es ist damit in die Hände der Provinzialverwaltung gelegt, die amtlich berufen ist, die Vormundschaft auszuüben. Diese entnimmt das Kind seinen bisherigen Verhältnissen und legt möglichst viele Kilometer zwischen es und seine Heimat. So sind allerdings die heimatlichen Erzieher dies Sorgenkind los; aber eine ausgleichende Gerechtigkeit legt ihnen dafür die Sorgenkinder aus einer andern Gegend aufs Gewissen, die von der Provinzialverwaltung möglicherweise gerade in ihre Gemeinde verpflanzt werden sollen. Jedenfalls wird es zum Gelingen des Gesetzes sehr wesentlich beitragen, wenn die gesamte Lehrerschaft als solche sich auch in dieser Beziehung zur verständnisvollen Mitwirkung rüstet. In kleineren Schulgemeinden, zumal in ländlichen Schulbezirken, kennt niemand die Familien, die zur Aufnahme von solchen Pfleglingen geeignet sind, so genau wie der Lehrer. Ich halte es nun für eine besonders ernst zu nehmende Pflicht des Lehrers, im Einvernehmen mit dem Pfarrer der Gemeinde dahin zu wirken, dass die Provinzialverwaltung in der Auswahl solcher Pflegefamilien keine Missgriffe macht; ich meine, dass vor allem solche Familien von diesem verantwortungsvollen Amte ferngehalten werden, denen es lediglich um das freilich recht verlockende bare Erziehungsgeld zu thun ist. Bekanntlich fasst man ja zur Fürsorgeerziehung in erster Linie die Familienerziehung ins Auge als naturgemässen Ersatz für die versagende elterliche Erziehung, aber es ist immer die grosse Frage, ob sich hinreichend geeignete Familien finden; denn die ordentlichen Familien nehmen natürlich nicht gerne missratene Kinder auf, und die ein Geschäft damit zu machen wünschen, sind eben deswegen nicht die geeigneten. Das Gelingen des ganzen Gesetzes hängt aber nicht zum wenigsten gerade an diesem Punkte. Die Provinzialverwaltung ist in dieser Beziehung ganz und gar auf ein wirklich sachgemässes, pädagogisches Urteil der von ihr zu ernennenden Fürsorger angewiesen. Will daher die Lehrerschaft das seitens der Urheber des Gesetzes in sie gesetzte Vertrauen rechtfertigen, so wird sie im einzelnen Falle zu erwägen haben, ob nicht gerade der Lehrer an seinem Orte der gegebene Mann ist, für das wichtige Amt des Fürsorgers. Das dürfte überall da der Fall sein, wo in dem betreffen-

den Schulbezirk keine andere pädagogisch befähigte Persönlichkeit vorhanden ist. Zudem ist die Fürsorgerstellung mit solchen Befugnissen ausgestattet, dass sie auch ihrerseits die Autorität des Lehrers noch bedeutend zu heben geeignet ist.

Es ist ein nationaler Dienst, zu dem das Fürsorgeerziehungsgesetz uns Volksfreunde alle auffordert; insbesondere aber die amtlich bestellten Erzieher. Die unmittelbare Wirkung des Gesetzes wird gross sein, wenn jährlich, wie man berechnet, an 50000 sittlich gefährdete Kinder in eine geordnete christliche Zucht gebracht und dadurch dem Verbrechen und Verderben entzogen werden. Noch grösser aber wird, wie oben schon betont, die mittelbare Wirkung sein, denn findet es die Aufnahme und das Verständnis bei den führenden Kreisen unsers Volkes, das es verdient, dann wird es zu einer tiefgreifenden Neubelebung des Erziehungsgeistes und zu einer wirklich volkstümlichen Umgestaltung unsers gesamten Erziehungswesens den Anstoss geben. Dieses muss aus einer amtlichen Angelegenheit wieder zur Volkssache werden, und zwar zur denkbar wichtigsten.

Wir haben bis jetzt nur Unterrichtsanstalten, die zumeist ohne wesentliches Zuthun der nächstbeteiligten Elternkreise eingerichtet und geleitet werden. Wirkliche öffentliche Erziehung haben wir nicht, weil uns eine wirksame Verbindung von Schule und Haus versagt ist. Wir haben bürgerliche und Kirchengemeinden, aber Erziehungsgemeinden haben wir nicht. Sie müssen erst geschaffen werden.

Nach diesen Richtungen hin wird das Fürsorgeerziehungsgesetz nachhaltige Anregung geben. Es wird so eine über seinen nächsten Zweck weit hinausgehende, jetzt noch kaum zu übersehende Tragweite*) entwickeln. Es wird unserm Volk seine Erziehungspflichten und seine Erziehungsrechte und sodann die reichen in ihm noch schlummernden Erziehungskräfte und -triebe zum Bewusstsein und zur gedeihlichen Entfaltung bringen. Darin liegt seine grösste nationale Bedeutung.

Und zum Verständnis für diese seine nationale Bedeutung sollen in erster Linie die Erzieher selbst, die Lehrer, mitwirken.

Das Gesetz kann nicht automatisch wirken; es wird das werden, was diese zunächst interessierten Kreise aus ihm machen. Mögen diese den grossen Augenblick ergreifen, und ihrer Verantwortung zum Gelingen des Gesetzes voll bewusst und gerecht werden!

---

*) Vgl. meinen Aufsatz „Die prinzipielle Tragweite des Fürsorgeerziehungsgesetzes“ in der Zeitschrift Jugendfürsorge, 1901, Februarheft.

Ich fasse meine Andeutungen, die in diesem Rahmen nur Andeutungen bleiben konnten, in folgenden Sätzen zusammen:

1. Der Name „Fürsorgeerziehung" statt „Zwangserziehung" ist das Kennwort für den pädagogischen Charakter der neuen Massregel. Die Bedeutung der Abnormen-Pädagogik für die normale Erziehung wird dadurch in ein helles Licht gerückt.

2. Die durch das Fürsorgegesetz geforderte staatliche Kontrollierung der häuslichen Erziehung stellt einen Wendepunkt in der Entwickelung des Erziehungswesens dar. Einerseits wird dadurch mit Recht der Finger auf eine bisher nicht genug berücksichtigte Lücke desselben gelegt, namentlich auf die durch die „Unzulänglichkeit" der häuslichen und Schulerziehung entstandenen schweren Volksschäden; andrerseits liegt darin auch ein Ansatz zur fortschreitenden Verstaatlichung des Erziehungswesens.

3. Dieser Gefahr sollte vor allem eine verständnisvolle Behandlung der wichtigen Angelegenheit seitens der Lehrerschaft vorbeugen, indem sie den durch das Gesetz gegebenen Wink eines innigeren Zusammenarbeitens von Schule und Haus ausgiebig benutzt und der neu verliehenen Befugnisse der amtlichen Prüfung und Begutachtung der häuslichen Verhältnisse ihrer Schüler mit Weisheit und Kraft sich annimmt. Insbesondere sind auch die Verhältnisse der Schüler vor ihrer Einschulung und nach ihrer Entlassung zu berücksichtigen und geeignete Massnahmen zur öffentlichen Sittenaufsicht über die Schulentlassenen anzustreben.

4. Ebenso also wie die Stellung des Lehrers gegenüber den Behörden nicht minder wie den Eltern an Geltung gewinnt und seine Lehrerautorität gehoben wird, so wird auch seine Erzieherpflicht durch das neue Gesetz vertieft, indem er in hervorragendem Masse zu den Bemühungen berufen ist, die der Anwendung des Gesetzes möglichst vorbeugen sollen.

5. Eine interessierte Mitwirkung der Lehrerschaft kann und soll in erster Linie dazu beitragen, dass die tiefgreifenden Anregungen des neuen Gesetzes zur Neubelebung des erziehlichen Volksbewusstseins führen, damit die Erziehung wieder zur Volkssache werde. Es ist im einzelnen Falle zu prüfen, ob Erziehungsvereine, die alle diese Anregungen sich zu eigen machen, ins Leben zu rufen sind.

Das Prinzip der Anschauung, mit besonderer Berücksichtigung der Zahlanschauung.

Von Dr. Hermann Walsemann in Hamburg.

Im Oktober 1801 erschien bei Gessner in Bern und Zürich „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" von Heinrich Pestalozzi. Mehrere Schriften von demselben Verfasser waren dieser seltsam betitelten vorangegangen. Unter diesen hatte namentlich eine den Ruhm Pestalozzis wirksamer begründet, als ihn „Wie Gertrud —" zu heben vermochte. So recht befriedigt von dem neuen Werk war vielleicht keiner oder hier und da nur ein Einzelner; über ein gewisses, darin vorherrschendes Dunkel klagten auch entschiedene Anhänger. Zweifelnde überzeugte erst der Besuch und nicht schon das Buch; den Widersachern bot dieses nicht wenig Stoff zu Angriffen auf den Verfasser und sein Lebenswerk. Das seitdem verflossene Jahrhundert hat an dem ersten Urteile über „Wie Gertrud —" im ganzen wenig geändert. Der volle Beifall ist ein vereinzelter, die Klage über Dunkelheit und Systemlosigkeit eine allgemeine geblieben. Infolgedessen kommt selbst im Lager der Verehrer Pestalozzis „Wie Gertrud —" meist nur als Fundstelle für gewisse Besonderheiten und einzelne bedeutsame Sätze zur Geltung, wohingegen „Lienhard und Gertrud" (I. Teil) fortdauernd als Ganzes Beachtung und Anerkennung findet. Die gegnerische Kritik aber hat das Hauptwerk Pestalozzis bisweilen so sehr mit Mängeln belastet, dass dem Überzeugten fast zweifelhaft erscheinen muss, ob in demselben originelle Ideen von bleibendem Wert überhaupt eingeschlossen liegen.

Die Pestalozzische Konstruktion der Erziehungssphäre und ihres konzentrischen Gefüges will ich in der allgemeinen Wertschätzung so wenig herabsetzen, als es etwa meine Absicht sein könnte, die Kantsche Konstruktion der Himmelssphäre umzustossen. Viel später als diese letztere, die wie „Lienhard und Gertrud" Gemeingut der Gebildeten geworden ist, hat der tiefsinnige Königsberger seine „Kritik der reinen Vernunft" geschaffen, 20 Jahre nach dem Erscheinen des erwähnten Volksromans der geniale Schweizer eine theoretische Pädagogik hervorgebracht. In beiden Fällen ist der gereiftere Denker aus der Sphäre von Objekten des Erkennens in die des erkennenden Subjekts vorgedrungen. Kants Hauptwerk ist ausschliesslich Erkenntnistheorie, dasjenige Pestalozzis im wesentlichen Erkenntnispraxis. Untersucht

jener den Ursprung, den Umfang und die Grenzen der menschlichen Erkenntnis, so forscht dieser der Frage nach: Durch welche Mittel bewirkt man Erkenntnis? Ohne eine erkenntnistheoretische Grundlage konnte freilich das Problem der Erkenntnispraxis nicht gelöst werden. In der That hat Pestalozzi sein Werk grösstenteils mit Erkenntnistheorie durchsetzt. Der Grundbegriff dieser Theorie ist die Anschauung. Pestalozzi hat ihn jedoch nicht, wie Kant den Begriff „Erscheinung", an erster Stelle erst entwickelt, sondern nach längeren Ausführungen als einen fertigen eingeführt und sodann in umfassendstem Masse in Anwendung genommen. Dieser Umstand ist geeignet, die ohnehin nicht geringe Mühe, Pestalozzi auf seinen schwierigen Gängen zu folgen, noch insofern zu erhöhen, als Anschauung in seinem mit Anschauung in gewöhnlichem Sinne keineswegs identisch ist. Ein ungenaues oder unrichtiges Verstehen des Grundbegriffes führt natürlich hier, wie überall, zu Unklarheiten und Schwierigkeiten, die den Fortschritt des Denkens beständig hemmen und dadurch das Interesse an der Lektüre allmählich lahm legen.

Kants Vernunftkritik ist ungeachtet der hohen Anforderungen, welche sie an das Auffassungsvermögen ihrer Leser stellt, zu einem Grund- und Eckstein der Philosophie geworden. Eine entsprechende Bedeutung für die Pädagogik hat „Wie Gertrud —" bis zur Gegenwart nicht erlangt. Ich bin trotzdem überzeugt, dass ihr keine geringere zukommt und will versuchen, dies durch eine Erörterung des Begriffs und des Prinzips der Anschauung darzuthun.*)

I. Anschauung und Anschauungsunterricht im realistischen Sinne.

Von grösserer Wichtigkeit, als man gewöhnlich annimmt, ist für Baumeister psychischer Welten die Frage nach der Natur der sinnlichen Aussenwelt. Ist diese in ihrer räumlich-zeitlichen Existenz von aussen her gegeben, oder von innen heraus erzeugt? Hat sie ihren Seinsgrund in sich selbst, oder ist das Subjekt der Träger ihres Daseins? Stellt sie uns Dinge dar, oder stellen wir uns Dinge in ihr vor? Die Entscheidung dieser Frage kann nicht ohne Bedeutung sein für die Bestimmung der Arbeit, welche der erste Unterricht mit Bezug auf die sinnliche Aussenwelt zu leisten hat.

Man entscheide jene Frage, wie es gewöhnlich geschieht, im Sinne des philosophischen Realismus.**) Alsdann hat der Mensch in seiner jeweiligen Umgebung eine Mannigfaltigkeit fertiger Objekte vor sich. Es giebt daran nichts mehr auszuprägen, zu bestimmen, zu klären. Von der auf den Körper beschränkten Seele aus erscheint derartiges auch ganz unmöglich. Es besteht ja anfänglich keinerlei Verbindung zwischen der Psyche und den Aussendingen; erst mit der Aussendung von Kraftstrahlen seitens der letzteren wird die fragliche Verbindung hergestellt. Sie geht freilich auch nur in einer, der centripetalen Richtung, nicht aber auch in der entgegengesetzten, der centrifugalen. Daraus folgt, dass jegliche Einwirkung der Seele auf das, was jen-

*) Die folgenden Ausführungen bilden, mit Ausnahme der polemischen Partieen, einen Teil meiner Arbeit: J. H. Pestalozzis Rechenmethode, historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert. Verlag von Kruse u. Freiherr, Hamburg 1901.

**) Ich verstehe darunter die Ansicht, dass vor den geöffneten Sinnen an sich und unabhängig vom Subjekt existierende Dinge wahrnehmbar werden. D. V.

seit der Begrenzung des Körpers dasteht, auch für die Folge gänzlich ausgeschlossen sein muss.

Gegenüber einer Aussenwelt, welche ihm nicht angehört, die er psychisch nicht erreichen und physisch nicht mit sich hinwegnehmen kann, ist der Mensch ganz auf das Empfangen und Aufnehmen angewiesen. Er muss ja, soll er fähig und geschickt werden, sich in der Aussenwelt zurechtzufinden und in Beziehung zu ihr zu treten, ein Etwas von ihr gewinnen, das ihm zufolge irgendwelcher Gesetzmässigkeit die Beschaffenheit der ersteren zuverlässig anzeigt. Ob man dieses Etwas im ganzen mit dem von den bildvollen Gestaltungen in der Aussenwelt entlehnten Ausdruck „Weltbild" belegen, oder ihm im einzelnen die an ein physisches Geschehen sich anlehnende Bezeichnung „Vorstellung" geben, oder auch dasselbe in seinen Elementen nur als „Zeichen" gelten lassen will, ist hier nicht von Bedeutung. Das Wesentliche des Vorganges liegt darin, dass das gedachte innere Etwas der Seele von aussen her zugeführt und dann in ihr bloss in Bewusstseinsinhalte umgesetzt erscheint. Die Seele kann sich dabei in der Hauptsache passiv oder doch rezeptiv verhalten. Ein Übergehen derselben zur Aktivität erscheint nur insoweit erforderlich, als ihre Zugänge, die Sinne, offen gehalten werden müssen und dem auf sie Einwirkenden die Aufmerksamkeit zuzuwenden ist. Die Antwort in der der Seele eigentümlichen Sprache der Vorstellung (Empfindung) erfolgt dann von selbst. Von spontaner Produktion kann auf dem Gebiet der Sinnesthätigkeit am allerwenigsten die Rede sein.

Eine viel gerühmte pädagogische Leistung des Comenius besteht darin, dass er für die „Bildung" prinzipiell den Weg: Von den Dingen durch die Sinne in die Seele vorgezeichnet hat.*) Dieser Weg kennzeichnet durchaus die realistische Grundansicht des genannten Pädagogen. Was die Seele bei der Beschreitung desselben zu leisten hat, wird in sehr bezeichnender Weise verdeutlicht durch einen Vergleich des Gehirns mit dem Wachs, „welches die Bilder aller Dinge aufnimmt". Ein passendes Seitenstück hierzu bildet die „tabula rasa", als welche die Seele, der Beschreibung von aussen her harrend, in noch nicht völlig veralteten Lehrbüchern der Psychologie figuriert. Durchaus modern ist ja auch der von Comenius gezeigte Bildungsweg geblieben. Die Richtigkeit desselben steht nicht nur (wie weiter unten gezeigt werden soll) in der Schule des philosophischen Realisten Herbart, sondern auch bei andern Pädagogen der Gegenwart in einem Grade fest, dass man darüber wohl gar die wesentliche Verschiedenheit des von Pestalozzi eingeschlagenen Weges der Elementarbildung übersieht und in dem Urheber des „Prinzips der Anschauung" den blossen Nachtreter von Pädagogen erblickt, welche von ihm den Gebrauch der Sinne im ersten Unterrichte „längst gefordert" haben.

Wie hat sich nun der elementare Lernprozess genauer zu gestalten unter der Voraussetzung, dass die Aussenwelt fertig dasteht und das lernende Kind die Aufgabe hat, in den Besitz eines ihr korrespondierenden, möglichst

*) Man vgl.: Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu (Did. magna, Kapitel XX) und die aus diesem Satze gezogenen Folgerungen (XX—XXIV). Äusserungen wie die, man müsse die Köpfe gewöhnen, gleichwie junge Bäume aus der eignen Wurzel ihr Leben zu entwickeln, deuten zwar den entgegengesetzten Bildungsweg an, sind aber lediglich der Ausfluss einer bildlichen Redeweise und nicht einer prinzipiellen Auffassung vom Gange der Bildung.

vollständigen Etwas zu gelangen? — Das Kind muss aufnehmen mit Hilfe seiner Sinne und auf diesem Wege das „Weltbild“ in sich zustande bringen. Man hat sich seit Pestalozzi gewöhnt, die Funktion des lernenden Kindes mit Bezug auf die Dinge als „Anschauen“ zu bezeichnen. Der Ausdruck ist im Munde jemandes, der das Angeschaute mit einem der objektiven Welt angehörenden Dinge identifiziert, so widersinnig, wie nur möglich. Ein „Schauen“ zu fordern, könnte allenfalls noch Sinn haben, nämlich den, die Sinne für die von aussen kommenden Reizangriffe offen zu halten und sie der Bestimmtheit derselben anzupassen. Allein das „an“ deutet zweifellos hin auf die Herstellung irgend einer vom Subjekt nach dem Objekt hinführenden Verbindung, und eine solche erscheint vom realistischen Standpunkte aus geradezu absurd. Unter dem Eindruck einer Thatsache, die uns, wie das An-schauen, mit sinnlicher Evidenz entgegentritt, wird freilich ein Einwand, den man als Bekenner eines felsenfesten Glaubens erheben müsste, leicht unterdrückt. So sicher der naive Realist davon überzeugt ist, dass mit dem Aufschlag der Augenlider Dinge dastehen, mit denen er, falls sie um mehr als Armeslänge entfernt sind, von sich aus nie und nimmer in Verbindung treten kann, ebenso sicher besteht für ihn die Möglichkeit, mittels des dem Auge innewohnenden „Blickes“ doch an die Dinge hinanzukommen, ihre Qualitäten wahrzunehmen, ihre Formen zu umlaufen, ihre Zahl abzuschreiten u. s. w. Damit ist für die Funktion des Anschauens ein Sinn, wenn auch in Wahrheit ein Widersinn, festgelegt.

Was kann und muss nun durch das Anschauen der Dinge geleistet werden? Das Kind muss eine Anschauung vom Dinge gewinnen. Was ist eine Anschauung und wie kommt sie zustande? — Natürlich ist die Anschauung im Innern; sie ist eben das geheimnisvolle Etwas, das zum Zweck der Erkenntnis der Aussenwelt in die Seele hineinkommen muss. Ihr spezifischer Charakter besteht vielleicht darin, dass sie einem ganzen Dinge mit allen Merkmalen entspricht, welche unsere fünf Sinne davon gewinnen können. Was das einzelne Sinnesorgan zur Stelle schafft, im besonderen ein gegenstandsloser Ton, Geruch oder Geschmack, kann kaum, was in der Aussenwelt überhaupt kein Korrelat hat, jedenfalls nicht als Anschauung gelten. Die eigentliche fertige Anschauung steht am Ende einer Vielheit sinnlicher Aufnahmeprozesse. Daraus folgt, dass die sogenannte Anschauungsgrundlage für das Erkennen in Wahrheit eine dingliche Grundlage ist und sein muss. Was sich auf Anschauungen gründet, ist zuvörderst die Bildung von Vorstellungen und des weiteren die Verarbeitung des in ihr gegebenen psychischen Materials zu einem Schatz von Begriffen, Urteilen, Schlüssen u. s. w. Hiermit setzt, nach einem Ausspruche des Professors Dr. Martius, die Pädagogik eigentlich auch erst ein. „Das Sehen- und Hörenlernen überlässt sie der Natur.“*) Bei einem mit sechs Jahren in die Schule eintretenden Kinde darf man gewiss schon eine vollkommene Seh- und Hörfähigkeit voraussetzen. Thatsächlich sieht es ja an, was man ihm zeigt, und hört auf das, was man ihm zuruft; folglich hat die Lehrmeisterin Natur in diesem Alter das ihrige in betreff des Anschauens schon so ziemlich geleistet. Allenfalls möchte sich bei den Kleinen noch eine Vervollständigung, Korrektur und Vermehrung ihrer Anschauungen als notwendig

*) Martius, Psychologie und Pädagogik; abgedruckt in: Zur 50jährigen Jubelfeier des Schleswig-Holsteinschen Lehrervereins. Flensburg, 1900.

herausstellen. Nur die letztere Erwägung kann es vielleicht rechtfertigen, dass man einen besonderen Anschauungsunterricht meist noch beibehalten hat. Die gegenteilige Entscheidung wäre jedoch in der Möglichkeit, durch den ganzen Sachunterricht die Bildung des Anschauungskreises zu betreiben, keineswegs schlecht begründet. Die erwähnten Dienste der Anschauung kann doch in allen Fällen das wirkliche Ding, eine gute Abbildung u. dgl. ebenso vollkommen, ja noch vollkommener leisten, und hat man nicht nachgerade Mittel und Wege genug, um jeden sachlichen Unterrichtsstoff den Kindern vor die Sinne zu bringen? Wozu also jahrelang nichts thun, als eine Menge von Anschauungen in den kindlichen Geist hineinpfropfen? Unterrichte nur stets „anschaulich", dann kannst du dir den besonderen Anschauungsunterricht getrost ersparen.

Doch bleiben wir auf der Seite derer, die eine besondere unterrichtliche Bemühung um die Vermittelung von Anschauungen, gleichviel aus welchem Grunde, noch für notwendig erachten. Wie soll nun diese Vermittelung vor sich gehen? Sie muss von Dingen ausgehen, das ist selbstverständlich. Sie muss verschiedenartige Dinge inbetracht ziehen, das ist einleuchtend. Jedes Ding, von dem eine Anschauung gewonnen werden soll, muss dem Kinde vor die Sinne gebracht werden; anders kann ja die Verbindung von Ding und Seele nicht hergestellt werden. Ist letzteres geschehen, so kann das Anschauen beginnen, und es setzt mit einem Schlage damit ein, dass das Kind „den Gegenstand erblickt". Hierin liegt ein eigentümlicher Totaleffekt des Anschauens ausgedrückt, von dem man meinen könnte, er hätte bereits die Vermittelung der ganzen fertigen Anschauung im Gefolge. Durch die Unterbrechung der Verbindung (Wegnehmen des Dinges, Schliessen der Augen) überzeugt man sich indes leicht, dass nur erst wenige, oder doch wenig dauerhafte „Spuren" der Einwirkung des Gegenstandes auf den Gesichtssinn in der Seele vorhanden sind. Es gilt also, die Züge des inneren Bildes zu vermehren, zu detaillieren und vor allem sie zu vertiefen. Ein verlängertes Offenhalten der Augen allein ist für diesen Zweck erfahrungsgemäss unnütz; es wirkt sogar ermüdend und einschläfernd. Also muss man auf andere Mittel sinnen. Irgendwo hat Comenius den Ausspruch gethan: man müsse das Kind „durch Fragen zupfen". Fügt man stillschweigend hinzu: „und lenken", so hat man die Handhabe, mittels deren eine successive Vervollkommung der Anschauung möglich erscheint. Man frage das Kind nach Einzelheiten an dem Dinge und veranlasse es, dieselben speziell sich anzusehen und in Worte zu fassen. Dadurch wird es auf das Einzelne am Dinge aufmerksam und prägt es sich ein. Man berücksichtige alle wichtigen Teile, alle verschiednen Seiten (Färbung, Form, Beschaffenheit der Oberfläche u. s. w.), mannigfache Zwecke, Thätigkeiten, Veränderungen, Beziehungen zum Leben u. s. w. Man füge so einen Zug zum andern und schreite schliesslich zur sprachlichen Darstellung des Ganzen. Man gehe aber hierbei, in Rücksicht auf das noch wenig entwickelte Fassungsvermögen der Kleinen, nicht allzu sehr ins Detail, sondern begnüge sich mit einer Anzahl von „Kernsätzen". Wenn diese „sitzen", so liegt darin eine Gewähr dafür, dass die Anschauung in ihren wesentlichen Zügen innerlich klar ausgeprägt ist und sich auch so bald nicht wieder verwischen wird. Es ist im ganzen keine leichte Arbeit, die Gewinnung und Befestigung einer Anschauung. Die gründliche Erledigung derselben erfordert oft mehrere Stunden. Kein Wunder, dass

die kleinen Geschöpfe in dieser Arbeit manchmal ermüden. Einige hervorstechende Einzelheiten am Dinge sehen sie ja gern und behalten dieselben leicht; aber dem Zupfen und Ziehen durch eine lange Reihe von Allerlei hindurch folgen sie doch nur ungern. Es empfiehlt sich deshalb, Abschnitte zu machen und Stoffe einzuschieben, welche die Kleinen erfahrungsgemäss mehr interessieren. Kleine Erzählungen sind solche Stoffe; auch das „Singen und Sagen" ist recht geeignet, die ermüdeten Geister wieder aufzumuntern. Mit derartigen Zuthaten spicke man also die Anschauungslektionen, bezw. lasse sie darin ausklingen. Ganz am Platze ist zudem eine Zustutzung der Stoffe in der Weise, dass „Hündchen und Böckchen", „Möpschen und Spitzchen" u. s. w. im Rahmen plaisierlicher Situationen besprochen und deklamatorisch zur Geltung gebracht werden. Nur ja recht „kindlich" und nicht gleich den Ernst der Arbeit hervorkehren! Das heitere Kindesgemüt möchte auch den blossen Schein davon noch nicht vertragen.

Mit einer Anschauung lässt sich nun in der psychischen Werkstatt natürlich noch nicht viel anfangen; sie bietet im besonderen keine zureichende Grundlage für die Bildung von Begriffen. Hierzu sind mehrere (wenn nicht alle) Anschauungen mit übereinstimmenden wesentlichen Merkmalen und mehrere (wenn nicht alle) Gruppen verschiedner Anschauungen erforderlich. Da es sich freilich auf der Anschauungsstufe noch nicht um den Vollzug der begriffbildenden Prozesse handelt, so brauchen und können die angedeuteten Gesichtspunkte der Gruppen- und Systembildung hier auch noch keine umfassende Berücksichtigung finden. Immerhin erscheint als Vorarbeit für das, was späterhin zu leisten ist, eine Vervielfachung der oben skizzierten Unterrichtsarbeit unerlässlich. Man wird das Kind wenigstens ein paar Jahre hindurch die gleich mühevollen und im wesentlichen nach demselben Schema verlaufenden Anschauungslektionen durchmachen lassen müssen. Sollte sich da nicht ein Weg finden lassen, auf welchem diese Arbeit wesentlich einfacher und vielleicht auch umfassender geleistet werden könnte? — Dem philosophischen Realisten kann sich ein solcher Weg nicht aufthun. Ein Ding ist natürlich ein Ganzes. Man kann daran Teile unterscheiden, aber doch immer nur an ihm. Das Ganze muss als solches dastehen, wenn Teile an demselben bemerkt werden sollen. Eine Teilung des Dinges, die das Ganze beträfe und für die psychische Erfassung seines Eindrucks förderlich sein könnte, erscheint völlig unmöglich. Die mechanische Zerteilung der Dingmasse würde eine Zerlegung des einen Objekts in viele bedeuten und die Auffassungsarbeit vervielfachen, anstatt sie zu vereinfachen; zudem müssten dabei die Form des Ganzen und die natürliche Gliederung desselben verloren gehen. Der Betrachtung mechanisch abgetrennter Dingteile würde ausserdem das fehlen, worauf man namentlich in der Herbart-Zillerschen Schule das Hauptgewicht legt: das Interesse; denn wie könnte für das Kind interessant sein, was in keiner Beziehung zum Ganzen und mit diesem zur Umgebung steht, was keinem Lebenszwecke dient und im kindlichen Vorstellungskreise gar keinen Anknüpfungspunkt findet? Es müsste ein von vornherein totes und von innen heraus nicht zu belebendes Vorstellungsmaterial liefern, wie es denn an sich nur ein lebloses und in seiner Abgerissenheit bedeutungsloses Massenteilchen wäre. — Es bliebe noch die chemische Teilung übrig; allein diese bringt neue Körper mit neuen Eigenschaften hervor, und das Vorstellungsvermögen versagt erfahrungsgemäss

gänzlich, wenn ihm zugemutet wird, aus dem wahrzunehmenden Neuen das wahrgenommene Alte zu rekonstruieren.

Ich muss auf die Frage des Anschauungsunterrichts in einem Punkte, der uns hier besonders interessiert, noch näher eingehen. Kann vom realistischen Standpunkte aus die Zahl ein Gegenstand dieses Unterrichts sein? Sie kann dies offenbar nicht; denn wo wäre in der Aussenwelt ein Zahlding? Die Dinge weisen eine Zahl auf, das ist gewiss. Wir bemerken sie an dem Zusammenhange und der räumlichen Begrenztheit ihrer Massen. Das Zahlmoment der Dinge geht infolge einer entsprechenden Gestaltung der Empfindungskomplexe natürlich auch in die Seele ein; ihm entspricht die Einheitlichkeit einer und die Getrenntheit mehrerer Anschauungen. Das eine ist indes so wenig die Zahl wie das andere;*) vielmehr ist ein besonderer psychischer Akt erforderlich, durch den auf Grund jener Momente die Zahl erst gesetzt wird. Ob dieses besondere psychische Erzeugnis eine Vorstellung sei oder ein Begriff, darüber gehen die Meinungen auseinander. Einiger ist man sich darin, dass die Erzeugung der ersten Zahlinhalte des Bewusstseins auf der Grundlage von Anschauungen vor sich geht. Man giebt in diesem Punkte Pestalozzi recht, glaubt wenigstens, in demselben eine Pestalozzische Kardinalforderung zu acceptieren. Natürlich ist damit keineswegs zugestanden, dass die Zahl ein „Vorwurf“ der Anschauung sei und zum Gegenstande von Anschauungsübungen gemacht werden könne. Sie wird durch die Anschauung ein Vorwurf des Vorstellens oder, wenn man will, des Begreifens. Man kann sie veranschaulichen, aber nicht anschauen. Veranschaulichungsmittel sind und wollen denn auch die mannigfachen Apparate sein, welche man für den ersten Rechenunterricht konstruiert hat.

Geradezu thöricht erscheint von diesem Standpunkte aus die Meinung, dass durch die Zahl etwas in die sinnliche Aussenwelt hineingetragen werden könne, dass sie, wie Pestalozzi annimmt, sogar ein zum Auf- und Ausbau derselben notwendiges Element sei. Eine räumliche Sonderung der Gegenstände kommt uns freilich zum Bewusstsein; allein diese hat doch „ihre wahre Ursache in der Bewegung, dem Verschwinden und Wiedererscheinen eines Empfindungskomplexes auf ruhendem Hintergrunde.“**)

Ich muss die letzte Erwägung noch ein wenig weiter ausspinnen. Die Zahl an sich ist nach Pestalozzi das Ergebnis einer Abstraktion. Ist diese Ansicht richtig, so gehört sie in die Kategorie der Begriffe. Hat denn der Begriff überhaupt Einfluss auf das, was jeweilig in der sinnlichen Aussenwelt vor unsern Sinnen ausgebreitet daliegt? Ist beispielsweise der Schwan, den das kleine Kind zum ersten Male auf dem Wasser schwimmen sieht, ein anderes, als das nämliche Tier, wenn es in das Gesichtsfeld des gelehrten Zoo-

*) Eine bezügliche Verwechselung und demzufolge eine „ganz falsche Auffassung“ von der Zahl macht Professor Dr. Uphues Pestalozzi zum Vorwurf. Er schreibt: Die einheitliche Vorstellung eines Gegenstandes, die wohl unterschieden werden muss von der Vorstellung Eines Gegenstandes, von der Auffassung desselben als eines Elementes der Zahl, wird ohne weiteres der Zahl gleichgesetzt.“ Vgl. Uphues, Pestalozzis Psychologie und Ethik, in Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik,“ V, 329.

**) Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart, I. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, XXIII, S. 244.

logen einrückt? Der Schwan ist der Schwan; da er aus dem Subjekt nicht hervorgegangen ist, sondern im Raume durch sich selbst existiert, so muss er auch vor jedem Auge genau als dasselbe dastehen. Wenn das Kind nur erst sehr wenig und sehr Unbestimmtes an ihm bemerkt, in ihm vielleicht die bekanntere Gans „erblickt", so liegt dies daran, dass es den sinnlichen Eindruck, der in seinem Auge ohne Zweifel kein dürftigerer ist, als in dem jedes andern Menschen, noch nicht vollkommen auszudeuten vermag. Hierzu ist der Zoologe mit seinem geschärften Formensinne und seinem Kopf als Gattungs- und Artbegriffen in höherem und höchstem Masse im stande. Sein sinnlich-räumliches Schwanbild, wenn man so sagen soll, ist aber darum kein anderes, und wird dadurch kein anderes wie dasjenige des Kindes; es weist weder mehr noch bestimmtere Züge auf und ist, falls die objektive Beleuchtung dieselbe ist, auch kein „klareres". Der ganze Unterschied läuft auf eine verschiedene Fähigkeit hinaus, sich des Dinges „geistig zu bemächtigen".

Was von den Begriffen überhaupt nicht gilt, das kann von den zweifelhaften Zahlbegriffen natürlich erst recht nicht behauptet werden. Angenommen, das Kind sieht fünf Schwäne, und ein Mathematiker sieht deren ebenso viele. Sehen beide dasselbe? Natürlich thun sie es; denn was draussen ist, ist dasselbe und erzeugt den nämlichen sinnlichen Eindruck. Das Kind wird freilich nur urteilen: „Menge Schwäne"; es würde wahrscheinlich nicht bemerken, wenn ungesehen einer hinzukäme oder einer verschwände und im Falle einer weiteren Vergrösserung der Anzahl zwar eines Unterschiedes innewerden, aber doch gänzlich ausser stande sein, ihn in eine Bestimmung zu fassen. Des Mathematikers Urteil hingegen lautet bestimmt: „Fünf Schwäne"; die nichtgesehene Veränderung der Anzahl um 1 erfasst er noch „auf den ersten Blick", und jeder weiteren Veränderung kann er mit seiner Fähigkeit des Auszählens bis ins Unendliche folgen, ohne je Unrichtigkeit und Unsicherheit seiner Zahlbestimmung befürchten zu müssen. Doch was hier den Fähigen wieder vom Unfähigen unterscheidet, betrifft nicht das, was draussen ist, sondern die Bestimmung, welche man im Innern davon herleitet. Das Kind sieht nicht eine verworrene Menge ineinander fliessender oder doch unbestimmt getrennter Gestalten, wo dem Mathematiker eine bestimmte Vielheit deutlich gesonderter Gegenstände sich darstellt. Es müsste seltsam zugehen, wenn für das erstere die Begrenzungen und Lücken im Gesichtsfelde, welche die Zahl ergeben, von vornherein nicht ebenso genau und bestimmt vorhanden wären. Es kann sich lediglich um ein Nichtbemerken, um eine geistige Impotenz handeln. „Dass wir uns der Dinge geistig bemächtigen, wenn wir sie und ihre Bestandteile zählen, ebenso wenn wir sie messen und in geringerem Grade, wenn wir sie benennen, unterliegt keinem Zweifel. Zur Verdeutlichung unserer Anschauungen, genauer zur Umwandlung der dunklen Anschauungen in deutliche Begriffe kann das Zählen in keiner andern Weise beitragen, als das Zusammenstellen der Gegenstände, deren Wesen das nämliche ist: es kann nur (mit Pestalozzis Worten gesagt) die Einsicht über die innere Wahrheit der Gegenstände wesentlich und allgemein erweitern, schärfen und sichern." *) Ich muss

*) Uphues a. a. O., S. 329. Von der angezogenen Stelle aus „Wie Gertrud —" ist der von U. citierte Satz nur ein kleines, für sich allein ziemlich nichtssagendes Stück. Der ungekürzte Wortlaut ist folgender: „Durch das Zusammenstellen von

dazu hier bemerken, dass Pestalozzi, gegen den die vorstehenden Sätze gerichtet sind, keine „Umwandlung“ der Anschauungen in Begriffe, sondern eine „Abstraktion“ der Begriffe aus Anschauungen und rückwärts ein „Bestimmen“ der Anschauungen durch Begriffe gelehrt, auch nicht dem „Zählen“ die klärende Bedeutung zugeschrieben hat, sondern der „Zahl“, dem Bestimmen zählbarer Gegenstände durch Zahlbegriffe.

II. Anschauung im idealistischen Sinne.

Ich wollte im Vorstehenden zeigen, welche pädagogische Grundansicht mit Bezug auf die sinnliche Aussenwelt den Elementarunterricht vor Pestalozzi beherrscht hat und noch nach ihm vielfach beherrscht. Der philosophische Realismus, welcher in jedem Menschenkopfe zunächst einen natürlichen Verfechter findet, musste für diese Betrachtung als Ausgangspunkt genommen und für dieselbe als leitender Gesichtspunkt festgehalten werden. Des weiteren liegt mir nun ob, den Sinn des Pestalozzischen Prinzips der Anschauung zu ergründen. Dies wird kaum anders und besser geschehen können, als auf Grund der Einnahme und Ausdeutung des entgegengesetzten philosophischen Standpunktes. Dass Pestalozzi mit seinen pädagogischen Bestrebungen überhaupt und seinem Anschauungsprinzip im besonderen durchaus auf idealistischem Boden*) steht, ist eine längst erkannte, wenn auch noch oft verkannte Thatsache. Man wird ihn folglich erst als Idealisten vollkommen begreifen müssen, bevor man sich überzeugt halten darf, ihn als Pädagogen

---

Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, wird deine Einsicht über die innere Wahrheit derselben wesentlich und allgemein erweitert, geschärft und gesichert, der einseitige, überwiegende Eindruck von Beschaffenheiten einzelner Gegenstände zum Vorteil des Eindrucks, den ihr Wesen auf dich machen soll, geschwächt, das Verschlingen deines Geistes durch die isolierte Kraft einzelner Beschaffenheitseindrücke verhütet, und du vor der Gefahr bewahrt, in eine gedankenlose Vermischung der Aussenseite der Gegenstände mit ihrem Wesen, und dadurch in eine übertriebene Anhänglichkeit und Vorliebe für irgend eine Sache, die dir eine bessere Einsicht als Nebensache unterordnet, und in die phantastische Kopffüllung mit solchen Nebensachen zu fallen“ (1. Aufl., S. 150). — Man ersieht hieraus erst, was Pestalozzi von der Zusammenstellung der Gegenstände, deren Wesen das nämliche ist, in der Hauptsache eigentlich erwartet. Es ist dies eine Schwächung und Zurückdrängung der unwesentlichen „Beschaffenheitseindrücke“ einerseits, eine Hervorhebung und Kräftigung des Eindruckes, den ihr „Wesen“ auf uns macht, andererseits. Die erwünschte Folge ist die Bewahrung vor einer „gedankenlosen Vermischung der Aussenseite der Gegenstände mit ihrem Wesen“. Es ist leicht ersichtlich, dass Pestalozzi hier den Prozess der Begriffsbildung im Auge hat und ihn versteht als eine gesetzmässig sich vollziehende Heraushebung und Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale einer Mehrheit von Gegenständen. Dass dabei die zusammengestellten Gegenstände (Anschauungen) an sich verdeutlicht würden, oder mit ihrem ganzen Habitus in Begriffe übergingen, hat Pestalozzi hier jedenfalls nicht gesagt. An andern Stellen postuliert er ein besonderes Vermögen zur Aussonderung der Begriffe, das Abstraktionsvermögen, und bringt dasselbe zwar mit dem Anschauungsvermögen in engsten Zusammenhang, lässt aber das letztere hinsichtlich der Produkte niemals in dem ersteren aufgehen. Auch das Anschauungsvermögen in höchster Potenz, nämlich die Anschauungskunst, liefert nach Pestalozzi niemals Begriffe, sondern immer noch Anschauungen. D. V.

*) Ich verstehe darunter die Ansicht, dass vor den geöffneten Sinnen Erzeugnisse des Subjekts Existenz und Bewusstsein erlangen. D. V.

richtig verstanden zu haben. Dunkelheiten, Unklarheiten, „ganz falsche Auffassungen“ u. dgl. können natürlich ebenso gut im Kopfe des Kritikers existieren, wie in den Schriften des Autors. Wo grundverschiedne Standpunkte aufeinander treffen, hat eine solche Verschiebung der Mängel sogar die Wahrscheinlichkeit für sich. Ich will damit Pestalozzi natürlich nicht von allen Unklarheiten freigesprochen haben. Er vertritt den idealistischen Standpunkt vornehmlich aus intuitiver, weniger aus deduktiver Erkenntnis. Sein pädagogisches System ist mehr ein genialer Entwurf, denn ein konsequent durchdachtes Begriffsgebäude. Manches darin ist und bleibt vielleicht unklar; der idealistische Grundzug indes ist dem Ganzen mit aller Deutlichkeit und „Wärme“ eingeprägt, und eben dieser schafft vielfach Licht, wo Dunkelheit vermutet wird.

Neuerdings hat bekanntlich Herr Professor P. Natorp die Grundsätze und Bestrebungen Pestalozzis einmal wieder vom Standpunkte des (Kantschen) Idealismus aus beleuchtet*) und dadurch, wie mir scheint, das Verständnis dieses Pädagogen wesentlich gefördert. Ob freilich Pestalozzi mit Kant ursächlich zusammenhängt, bleibt auch nach der Darstellung Natorps zum mindesten zweifelhaft. Abhängigkeit, und wäre es auch nur unbewusste, liegt meines Erachtens nicht vor. Ebenso wenig kann Fichte oder Schelling für Pestalozzi als philosophische Quelle inbetracht kommen. Die Anklänge an diese in Schriften späteren Datums stammen, wie Herr Direktor Dr. Wiget überzeugend nachgewiesen hat,**) von Niederer. Die zuverlässigste Quelle für die Feststellung der ausgereiften philosophisch-pädagogischen Ansichten Pestalozzis ist jedenfalls „Wie Gertrud —“ in der Redaktion der 1. Ausgabe. Ich habe aber darin nur mehrfache bestimmte Anklänge an Leibniz entdecken können, so namentlich an die „Nouveaux essais sur l'entendement humain“. Diese 1704 verfasste und gegen Lockes „Essay on human understanding“ gerichtete Schrift, deren Veröffentlichung infolge des Todes Lockes zunächst unterblieb, erschien dann 1765, also gegen Ende der Studienzeit Pestalozzis. Sie erregte allgemeines Aufsehen und könnte am Ende das Buch gewesen sein, von dessen Lektüre her sich Pestalozzi 30 Jahre später des letzten Einflusses auf seine Entwickelung bewusst gewesen ist. Da nachweislich auch Kant die „Nouveaux essais“ beachtet und durch sie zu einer entscheidenden Wendung in seinem Entwickelungsgange bestimmt worden ist, so möchte in dieser Schrift eine gemeinsame Quelle für Kant und Pestalozzi vorliegen und daraus die mehrfache Übereinstimmung im Denken beider zu erklären sein. Wie immer die Quellenfrage schliesslich gelöst werden mag, das Facit dürfte nicht weit abliegen von der folgenden Behauptung: Pestalozzi ist ein selbständiger Träger der tiefsten und höchsten Ideen seiner Zeit. In den besten seiner Leistungen ist er durchaus originell. So dürfte namentlich sein Anschauungsbegriff und sein Anschauungsprinzip keinen andern zum Urheber haben, als den eignen Genius dieses merkwürdigen Mannes.

Was versteht nun Pestalozzi unter Anschauung? Eine Definition dieses Begriffs findet sich in „Wie Gertrud —“ nicht; aus zahlreichen Äusserungen

*) P. Natorp: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. — Ders.: Sozialpädagogik. — Beide in Frommanns Verlag, Stuttgart, 1898.

**) Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädag., XXIV, S. 54 ff.

ist aber die bezügliche Meinung des Verfassers mit Sicherheit zu entnehmen. Ich stelle folgende hierher:

„Die Welt, sagte ich in diesen träumenden Selbstgesprächen zu mir selber, liegt uns als ein ineinander fliessendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, wenn durch sie unsere an der Hand der blossen Natur für uns nicht rasch genug fortrückende Ausbildung wahrhaft und ohne Nachteil für uns vergeschwindert werden soll, dass sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen*) erhebe. Und dieses thut sie, indem sie uns die ineinander fliessenden verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiednen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt, und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt."**)

„Ich warf einmal im langen Streben nach meinem Ziele oder vielmehr im schweifenden Herumträumen über diesen Gegenstand mein Augenmerk ganz einfach auf die Art und Weise, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem einzelnen Falle benimmt und benehmen muss, wenn er irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig auseinander setzen und sich allmählich klar machen will. Er wird in diesem Fall allemal sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen müssen: 1. Wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben . . ."***)

„Wenn man die Anschauung, im Gegensatz der Anschauungskunst, einzeln und für sich betrachtet, so ist sie nicht anders, als das blosse vor den Sinnen stehen der äusseren Gegenstände und die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks . . ."†)

„Die Massnahmen der Kunst zur Entwickelung unserer Kräfte beschränken sich wesentlich darauf, dass sie das, was die Natur zerstreut, in grosser Entfernung und in verwirrten Verhältnissen uns vorlegt, in einen engern Kreis und in regelmässigen Reihenfolgen zusammenstellt, und unsern fünf Sinnen nach Verhältnissen näher bringt, welche unser Erinnerungsvermögen erleichtern und unsere Sinne selbst dahin erheben, uns die Gegenstände der Welt täglich zahlreicher, dauerhafter und richtiger vorzustellen . . ."††)

In verschiednen Wendungen spricht hier Pestalozzi von derselben Sache. Was uns als ein in sich zusammenhängendes Ganzes vor Augen steht und die Welt zu nennen ist, was, einzeln vergegenwärtigt, viele und vielerlei

---

*) Unter der „Vereinigung" gesonderter Anschauungen (Gegenstände) in ihrer Vorstellung und der „Erhebung" derselben zu deutlichen Begriffen kann auch hier keine „Umwandlung" der Anschauungen in Vorstellungen bezw. Begriffe verstanden werden. Eine solche Umdeutung, die zu absonderlichen Konsequenzen führen würde, ist durch den Wortlaut der Stelle keinenfalls gerechtfertigt. D. V.

**) „Wie Gertrud —", S. 159 f.

***) Daselbst, S. 163. †) Daselbst, S. 283.

††) Daselbst, S. 190. (Die Seitenzahlen beziehen sich sämtlich auf die 1. Ausgabe.)

Gegenstände ergiebt, die „vor Augen schweben", was ohne den Aufwand von Kunst bloss vor den Sinnen dasteht und bloss das Bewusstsein seines Eindrucks rege macht, was durch die Massnahmen der Kunst von den Sinnen täglich zahlreicher, dauerhafter und richtiger vorgestellt wird, das ist nichts anderes, kann nichts anderes sein, als das sinnlich-räumliche Totalgebilde, welches jedes Individuum mit Hilfe seiner Sinne aus sich hinaussetzt und in das es sich selbst als leiblich-geistiges Wesen mit einfügt. Eben dieses bezeichnet Pestalozzi ausdrücklich als „Anschauung" und identifiziert es, einzeln vergegenwärtigt, mit „Gegenstand".

Anschauung ist sonach bei Pestalozzi im wesentlichen das, was Kant in Erinnerung an die dingliche Ursache „Erscheinung" und Schopenhauer mit Betonung des subjektiven Ursprunges „Vorstellung" genannt hat. Die Pestalozzische Bezeichnung rückt mehr als die beiden andern, die dem Subjekt zur Erzeugung des Weltgebildes anerschaffenen Organe, insbesondere das Auge, in den Vordergrund. Sie will trotzdem keine engere, sondern eher noch eine umfassendere sein, als jene. „Das einfache vor die Ohren bringen der Töne und die blosse Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor Augen stellen der Gegenstände und die blosse Regemachung des Bewusstseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts."*) „Endlich in die Anschauungserkenntnis analogisch, indem sie mich die Beschaffenheit auch von solchen Dingen kennen lehrt, die nie eigentlich zu meiner Anschauung gelangt sind . . . In Rücksicht auf die letzten Anschauungen hat dann das Wort eine umfassendere Ausdehnung, als im gewohnten Sprachgebrauch, und fasst auch die ganze Reihe von Gefühlen, die mit der Natur meiner Seele unzertrennbar sind, ein."**)

Die fundamentale Wichtigkeit des Begriffs der Anschauung rechtfertigt es, wenn ich hier kurz auf ein paar Deutungen dieses Begriffs eingehe, die in neuester Zeit versucht worden sind. Die eine rührt her von Wiget, die andere von Natorp. Von dem Herbart-Zillerianer Wiget wird man von vorn herein eine idealistische Fassung des Anschauungsbegriffs nicht erwarten. In der That leuchtet aus seinen Ausführungen über Pestalozzi***) im allgemeinen diediejenige Auffassung von der Anschauung hervor, welche mir oben als den natürlichen Ausfluss einer naiv-realistischen Denkweise erkannt haben. Die Naturanschauung fasst Wiget als die „verworrene Empfindungsmasse" (244†), die „Verwirrtheit" derselben als „Verworrenheit der Empfindungen in dem ursprünglichen Chaos" (246). In der Beseitigung der „Verwirrtheit" findet er „den Prozesss der Isolierung eines Vorstellungskomplexes", in der bestimmten Anschauung „die Vorstellung von einem Dinge" (245 Anm.) wieder. So mit Pestalozzischen Begriffen verfahren, heisst Wiget zufolge, „nach exegetischen Grundsätzen (!) den Wert seiner Worte bestimmen und ihn in eine neue Währung umprägen" (205), in die Währung nämlich der Lindner, Drbal und sonstiger

*) „Wie Gertrud —", S. 288 f. **) Daselbst, S. 221 f.

***) Wiget: Pestalozzi und Herbart, I. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädag., XXIII, S. 196—302, XXIV, S. 1—60.

†) Die eingedruckten Zahlen bezeichnen die Seiten der bezeichneten Bände des Jahrbuches.

Empfindungsmusiker und Vorstellungskünstler Herbartscher Observanz. Was hilft's, dass Pestalozzi wiederholt, in mannigfachen Variationen und so „unmissverständlich" (260) wie nur möglich die Naturanschauung als vor den Augen liegend, vor die Ohren gebracht, vor die Sinne gestellt u. s. w. charakterisiert, dass er das Bestimmen als einen Akt der Zurückführung elementarer Begriffe in Anschauungen bezeichnet und die bestimmte Anschauung immer noch als Anschauung bestehen und der sinnlich-räumlichen Sphäre angehören lässt, der sie als Teil der Naturanschauung von vorn herein angehörte? Werden seine Worte trotz ihrer Eindeutigkeit und Eindringlichkeit nicht richtig verstanden, so sind sie eben „unklar", „missverständlich" u. dergl. mehr. Für die „bestimmte" Anschauung hat schliesslich kein Herbart-Zillerianer eine andere Münze, als „die auf einen bestimmten Gegenstand bezogene Anschauung" (247). Folglich ist auch der Pestalozzische Wert in diese „umzuprägen".

An einer Stelle, wo Wiget auf das Wesen der Anschauung „noch etwas näher eingehen will", zieht er aus dem Pestalozzischen Satze: „Deutliche Begriffe sind nur diejenigen, zu deren Klarheit die Erfahrung nichts mehr beizutragen vermag", die merkwürdige Schlussfolgerung: „Die Anschauungen sollen (nach Pestalozzi) Erfahrungen an wirklichen Dingen sein" (242). Diese rein Wigetsche Konstruktion drückt allgemein ungefähr das aus, was speziell der Satz besagt: Die Schweiz ist die Schweizer Reise. Wenn Pestalozzi dem Verein für wissenschaftliche Pädagogik angehört hätte, müsste Wiget freilich unbedingt recht haben; denn der Vereinsmeinung zufolge geht der Begriffsstufe die Anschauungsstufe voran. Sagt also Pestalozzi, dass die Erfahrung zur Klärung der Begriffe beitrage, so kann er mit Erfahrung nur die Anschauung gemeint haben, und da die Erfahrung natürlich von wirklichen Dingen zu uns hereinkommt, so ist auch das „genauere" Wesen der Anschauung mit „Erfahrung an wirklichen' Dingen" identisch. So bringt Wiget mit Hilfe seiner Vereinsbrille es fertig, aus Pestalozzis Hauptwerk etwas herauszulesen, was garnicht darin steht und Gegenteiliges ganz zu übersehen, obgleich es an vielen Stellen deutlich ausgesprochen ist. Ich meine die Forderung von Anschauungsübungen, die so wenig auf den Titel „Erfahrung" Anspruch machen, wie die von Pestalozzi dafür gelieferten Kunstmittel (Tabellen) auf den Titel „wirkliche Dinge". Eine geradezu suggestive Wirkung der Vereinsmeinung glaube ich darin erblicken zu müssen, dass Wiget nach dem Lesen Pestalozzischer Schriften noch der Ansicht ist, bei Pestalozzi gehe wirklich eine „Anschauungsstufe" als Lehrstufe, nämlich „als Periode der Aufnahme (!) klarer Anschauungen" (259) der „Begriffsstufe" voran (250, 251, 259, 261). Wie hat nur Wiget beispielsweise darüber hinwegkommen können, dass Pestalozzi den elementaren Rechenunterricht mit der Abstraktion von Zahlbegriffen beginnen und alsdann erst in ausgedehnten Anschauungsübungen betreiben will?*) Oder darüber, dass er die Formbegriffe „beinahe noch voraus"**) eingeprägt und erst hieran ein Formstudium an der Hand eines Anschauungsfundaments angeschlossen wissen will?***) Hier sind Kardinalpunkte der

*) „Wie Gertrud —", S. 261. Besonders auch: Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, Heft II, Vorrede.

) „Wie Gertrud —", S. 189. *) Daselbst, S. 230 f.

Pestalozzischen Methode, die beachtet sein wollen und auf ihren psychologischen Grund zurückgeführt werden müssen, wenn anders über Pestalozzi überhaupt und sein Prinzip der Anschauung im besonderen irgend etwas Begründetes ausgemacht werden soll.

Natorp stellt sich, um Pestalozzi zu interpretieren, auf Kantschen Boden. Dies lässt erwarten, dass er der Geistesrichtung Pestalozzis, die derjenigen Kants ohne Zweifel verwandt ist, das erforderliche Verständnis entgegenbringen und auch der idealistischen Fassung des Anschauungsbegriffs auf die Spur kommen werde. Das Studium der Natorpschen Schriften bereitet in dieser Hinsicht auch keine Enttäuschung. An einer Gefahr, die vorliegt, wo immer man darauf ausgeht, in Pestalozzi Kant wiederzufinden, ist indes auch Natorp nicht ganz unberührt vorübergekommen. Es ist dies die Gefahr, dass Kant in Pestalozzi hineingetragen werde. Sowie Natorp zunächst Kant interpretiert, ist sein Idealismus sozusagen nur ein halber, nach Berkeley und Leibniz ein beträchtlich zurückweichender. Das Wort: „Der Mensch ist der Urheber der Natur“ klingt ja freilich ganz idealistisch. Wenn aber Natorp weiter Kant die Beschränkung in den Mund legt: „eben in Hinsicht der Form“, so verspürt man darin die nämliche Vorsicht und Zurückhaltung, welche auch aus Kants „Widerlegung des (materialen) Idealismus“ deutlich herausspricht. Den schwarzen Mann spielt hier eben dasselbe, was gemeiniglich die Denker beim Anlauf zum Idealismus zurückschreckt: die Zumutung an das Ich, das den Gesichtsraum Erfüllende und mit Tastqualitäten Ausgestattete selbst hervorgebracht zu haben. Das Subjekt als Selbstschöpfer seiner Innenwelt, mit Einschluss der „Gebilde“ der Phantasie und notwendigerweise auch der „Gestaltungen“ im Schlaf, in der Hypnose u. s. w. möchte man am Ende noch anerkennen. Das Bildvolle und Ausgedehnte vieler solcher Innenerzeugnisse kann ja auf „Einbildung“ zurückgeführt oder auch prinzipiell bestritten, der materielle Charakter einzelner bequemlich der Abnormität der begleitenden Zustände zur Last gelegt werden. Wird hingegen mit der Selbstproduktion alles dessen, was im Zustande des Wachseins und der normalen Funktionsfähigkeit des Verstandes vor den Sinnen Existenz und Bewusstsein erlangt, wirklich Ernst gemacht, so beginnt unfehlbar das Sichwinden, Sichzurückziehen, Insichzurückfallen. Die sinnlichen Formen? Nun ja; von Materie gänzlich entleert, sind sie im Bereich des Aussenweltlichen ein so vollständiges Nichts, dass am Ende jeder sie schon a priori in sich tragen und dann, so oft Materie von aussen her recipiert wird, a posteriori zu derselben hinzuthun kann. Aber die Materie selbst? Es kann nicht sein. Die Entfernung, die Ertastbarkeit, die Ausdehnung, die Aufdringlichkeit, die Eigenmächtigkeit, alles dieses flüstert, predigt, schreit ohne Unterlass: „Du bist nicht der Urheber der Natur — eben in Hinsicht der Materie!“ Kühne Worte und ein frommer Glaube sind in der Regel das Äusserste, was mit Bezug auf sie als idealistische Weltansicht zustande kommt. Die wahre Meinung klammert sich nach wie vor an die „Auffassung“ von Eigenschaften und die innerliche Zusammenfügung zur Vorstellung, als deren Korrelat das Aussending in seiner räumlich-bildlichen Ausstattung vorausgesetzt wird.

Pestalozzis „Anschauung“ ist aber keineswegs, was sie nach Natorp sein soll, ein Gerippe „mathematischer Bestimmungen“, dessen Ausfüllung hinterher

durch die „Auffassung“ dinglicher Qualitäten zustande kommen müsste.*) Sie ist vielmehr das ganze, die „Elementareigenheiten“ Form und Zahl sowohl, als auch „alle übrigen Eigenschaften“ in sich vereinigende Aussensein, mit ausdrücklicher Einschliessung der Erzeugnisse des Gehörs und aller fünf Sinne.**) Wem diese auf Form und Materie sich erstreckende Identifizierung der Anschauung mit dem, was vor den Sinnen sich darstellt, eine bittere Pille ist, der wird sie schlucken oder auf die das volle Verständnis Pestalozzis erst erschliessende Wirkung verzichten müssen. Es bleibt dann freilich jedem noch unbenommen, sich darüber, ob dem sinnlich-räumlichen Aussensein eine Wirklichkeits- oder nur eine Scheinexistenz zukomme, seine eigne Meinung zu bilden. Pestalozzi selbst hat sich in darauf bezügliche Reflexionen nicht eingelassen. Für ihn, den Praktiker, genügte das Faktum mit den daraus sich ergebenden Konsequenzen. Die Erklärung desselben konnte und musste er in seiner Zeit der Philosophie überlassen, die ihm selbst „so mühsam“ vorkam.

Die Irrtümlichkeit des Natorpschen Satzes: „Ausdrücklich nicht das Auffassen (!) der sinnlichen Beschaffenheiten der Dinge wie Farbe und Ton, ist es, was er (Pestalozzi) als Anschauung bezeichnet und allen Verstandesübungen zu Grunde gelegt wissen will“*), wird übrigens schon durch den Ausschluss der Töne von der Anschauung evident. Die Zugehörigkeit hat Pestalozzi mehrfach direkt behauptet. Vor allem aber ist festzuhalten: Nach Pestalozzis ganz unzweideutigen Äusserungen sind Zahl und Form „Elementareigenheiten“ der Anschauung, mithin für sich allein nicht die Anschauung, und ebenso sind „alle übrigen Eigenschaften“ (unter welcher Rubrik man vergebens nach „Tönen“ suchen wird) solche der Anschauung, folglich nicht ein hinzukommendes zur Anschauung. In der Anschauung sind alle Eigenschaften vereinigt; im Unterricht freilich soll eine Succession insofern platz greifen, als die Elementareigenheiteu zuerst und besonders bestimmt, die übrigen Eigenschaften alsdann an diese angeschlossen werden. Aber wie wenn Pestalozzi ein Auseinanderreissen der Anschauung bereits gefürchtet hätte, betont er ausdrücklich, „die Kenntnis aller übrigen Qualitäten der Gegenstände müsse an die Vorkenntnis von Form, Zahl und Namen unmittelbar angekettet werden“.***)

Es dürfte schon jetzt klar geworden sein: Kants formaler Idealismus passt auf den Pestalozzischen Anschauungsbegriff nicht. Die Abweichung tritt noch schärfer hervor, wenn man das bei Pestalozzi ganz unzweifelhafte Nebeneinander von Form und Zahl genauer ins Auge fasst. Wir werden darauf noch weiter unten zurückkommen.

III. Folgerungen. Physische Allgemeinheiten.

Die sinnliche Aussenwelt ist meine Anschauung; daran lässt sich nun einmal nichs „umprägen“. Sie ist es im eigentlichen Sinne; auch darin ist Pestalozzi durchaus „unmissverständlich“. Ihr Verhältnis zum anschauenden Subjekt erweitert sich auf Erzeugnisse der Einbildungskraft und auf

*) P. Natorp: Herbart und Pestalozzi u. s. w., S. 100.
**) „Wie Gertrud —“, S. 165 f.
***) Daselbst, S. 166 f.

solche des Gefühls, d. i. nach Pestalozzischem Sprachgebrauch auf die zum Bewusstsein gelangenden psychischen Zustände und Kraftregungen aller Art. Den eigentlichen Anschauungen der Sinne treten sonach analogische Anschauungen der Einbildungskraft und des Gefühls an die Seite. Nicht Anschauungen sind dagegen sämtliche Begriffe. Sie entstammen den Anschauungen und können rückwärts in Anschauungen überführt werden. Zum Subjekt stehen sie aber nicht im Verhältnis des An-schauens, sondern in dem des Kennens und Wissens. Die Anwendung der Begriffe auf Anschauungen statuiert das Wechselverhältnis des Er-kennens und des Ein-sehens.

Ist das Aussenweltliche durch die Vermittelung der Sinne aus mir selbst hervorgegangen, so ist es in keinem Moment ein Fertiges, sondern in jedem ein Entstehendes und nur im Entstehen ein Fortdauerndes. Was den Gesichtsraum erfüllt und darin fortdauert, sind mithin nicht fertige Dinge, sondern in kontinuierlicher Erzeugung befindliche Gebilde, in die wir Begriffe solcher Dinge hineintragen. Das Subjekt ist der Träger seiner Dingbegriffe, wie auch ihres sinnlichen Untergrundes.

Gegenüber einer Aussenwelt, welche ohne Unterbrechung aus dem Subjekt hervorgeht, erscheint die Seele als eine Macht, die sich in beständiger Aktivität befindet. Ihr Wesen verrät sich im allgemeinen als Kraft, im besonderen als eine Mannigfaltigkeit von Kraftvermögen.*) Als ursprünglichstes Kraftvermögen giebt sich dasjenige zu erkennen, welches auf Grund der Sinneseindrücke die Welt der Anschauungen hervorbringt. Man kann es Anschauungsvermögen nennen.

Die Produktion von Anschauungen beginnt mit der Stunde der Geburt. Sie muss sich von vorn herein auf komplexe Eindrücke erstrecken und kann diesen zunächst nur im grossen und ganzen eine sinnliche Existenz verschaffen. Die Gesamtheit dessen, was aus den nicht schulmässig gebildeten Sinnen als Inhalt der Umgebung hervorgeht, heisst Naturanschauung. Sie ermangelt sowohl der Vollkommenheit, als auch der Vollständigkeit der Ausprägung. In der Fähigkeit, alle oder auch nur viele Einzelheiten der Naturanschauung gleichzeitig auszuprägen und ihnen auch im Zusammengesetzten einen möglichst hohen Vollkommenheitsgrad zu verschaffen, liegt eine nicht geringe Kunst, die man zweckmässig als Anschauungskunst bezeichnen kann.

Die Eindrücke allein reichen nicht hin, das Vermögen der Naturanschauung zur Anschauungskunst zu erheben; vielmehr ist die vollkommene Ausprägung der Anschauung wesentlich bedingt durch die Bestimmtheit ihrer verschiedenen Momente. So lange diese fehlt, steht die Anschauung dem Kinde als ein „verwirrtes" Aussensein vor Augen; es erblickt darin wohl ein vom Selbst unterschiedliches Etwas, kann sich aber über das Was und Wie noch nicht klar werden.

---

*) Die u. a. auch von Kant nach vielfacher und reiflicher Überlegung angenommene Vermögenshypothese erscheint mir ungleich weniger problematisch, als die der Unvermögen, die Differenzierung der psychischen Kraftvermögen in der Erfahrung weit besser begründet, als die absolute Einheit innerhalb der kraftlosen Punktseele. Anm. d. Verf.

Der Ausbau und die Festigung der Anschauungssphäre lässt sich nur auf dem Wege des Bestimmens erreichen. Bestimmungen sind rein psychische Daten, welche das Subjekt zum Angeschauten hinzufügt. Woher kommen dem Kinde die ersten Bestimmungen? Sie können offenbar nur aus der Anschauung hervorquellen; denn andere Inhalte sind dem Bewusstsein ursprünglich nicht gegeben. Die Anschauungsinhalte ohne weiteres zur Bestimmung von Anschauungen verwenden, hiesse aber, die Unbestimmtheit durch Unbestimmtes beseitigen wollen. Es bleibt nur übrig, eine dem Bestimmen vorhergehende Bildung von Bestimmungen zu postulieren.

Die Aufgabe, Bestimmungen zu bilden, fällt in ihrem ganzen Umfange dem Abstraktionsvermögen zu. Wie jedes andere psychische Vermögen kann auch dieses nicht an sich, sondern nur durch das erkannt werden, was es leistet. Hier haben wir es mit denjenigen Leistungen zu thun, welche das Abstraktionsvermögen mit Bezug auf die Naturanschauung zustande bringt. Ganz allgemein lassen sich diese so charakterisieren: Das Abstraktionsvermögen sondert „physische Allgemeinheiten“, d. h. allgemeine Züge aus, die an dem, was man gewöhnlich das Physische nennt, hervortreten.

Wer sich mit der idealistischen Fassung des Anschauungsbegriffs vertraut gemacht hat, dem kann die in „Wie Gertrud u. s. w.“ mehrfach wiederkehrende Anwendung des Terminus „physisch“ mit unverkennbarer Beziehung auf Leistungen der Psyche nicht mehr unverständlich sein. Dahingegen müssen anders denkende Erklärer hierin naturgemäss eine der Pestalozzischen „Unklarheiten“ finden, die nun irgendwie geklärt oder berichtigt werden muss. Nach Wiget hätte Pestalozzi für das Physische in gewissen Fällen natürlich das Psychische setzen und „das im Geiste erzeugte Produkt“ (284) meinen müssen. So namentlich, wenn er „physisch“ auf das Können, die Kunstkraft, speziell die Anschauungskunst bezieht, ist der eigentliche Kern der Sache offenbar ein Erzeugnis „im Geiste“, mithin ein Psychisches. Die Kunst aber liegt in einem diesem Psychischen „gemässen Eingreifen in die Aussenwelt“ (283). Letzteres ist teils ein Darstellen, teils eine bürgerliche Berufsthätigkeit, teils eine Übung der Glieder (210). Auf diese Dinge passt das Attribut „physisch“ auch leidlich, wenngleich „psychophysisch“ genauer und jedenfalls moderner wäre (285). Kurz entschlossen, prägt Wiget eine einzige grosse neue Münze. „Physische Bildung“ nennt er sie; ein methodologisches Prinzip Pestalozzis soll sie sein und in der heutigen „wissenschaftlichen“ Pädagogik so viel gelten wie technische Bildung oder Bildung zu den Fertigkeiten (210).

Die neue Münze ist seitens der Vereinsgenossen Wigets mit besonderem Beifall empfangen worden; nur einer hat den ebenso charakteristischen wie zutreffenden Einwand gemacht, „sie scheine mit der fünften Formalstufe von Ziller nicht übereinzustimmen.“ *) Dass die Anschauungskunst sich in der Legierung mit bürgerlicher Berufsthätigkeit und Gymnastik doch etwas sonderbar ausnimmt, dass Pestalozzi nur sie allein unter „physischer“ Kunstkraft versteht und von den Leistungen der Körperkraft in den „Fertigkeiten“ streng unterscheidet, ist keinem aufgefallen. Wiget hat freilich bezüglichen Bedenken auch vorgebeugt. Was Pestalozzi Anschauungskunst nennt, erläutert er als ein „Verhältnisgefühl“, als „eine Art Takt im Abschätzen der Proportionen der

*) Jahrbuch, XXIII, Erläuterungen, S. 21.

Gegenstände.“ Diese Kunst sei mithin etwas „Geistiges“, eine „geistige Fertigkeit“ (284); sie stelle als solche „das Bindeglied dar zwischen der geistigen und physischen Seite der Kunstfertigkeit“ (285). So lässt Wiget in seinem Schmelztiegel die Kunst, dem Physischen (im Sinne Pestalozzis) eine allseitig vollkommene Ausprägung zu verschaffen, auf allerlei innere Vollkommenheiten mit Bezug auf das Physische (in seinem Sinne) zusammenschrumpfen. Nur von der Formanschauung ist ihm einiges, was nicht Anschauung ist, übrig geblieben, die Zahlanschauung dagegen, um deren Erhebung zur Anschauungskunst Pestalozzi sich vor allem bemüht hat, ohne jeden Rückstand in Dampf aufgegangen.

Leicht gelingt Wiget nur auch die Umprägung des Wertes „physische Allgemeinheiten“. Es kommt dabei ja eigentlich bloss noch „Allgemeinheit“ in Frage. Nun hat Pestalozzi im „Schwanengesang“ die Äusserung gethan: „Das Kind sieht die Gegenstände, in deren Anschauung das Wesen dessen liegt, was gezählt und gemessen werden kann, in millionenfachem Wechsel seiner Grundformen vor Augen.“ Wiget fährt fort: „Das ist offenbar schon in ‚Wie Gertrud —‘ gemeint, wenn daselbst Zahl und Form als die ersten physischen Allgemeinheiten, die wir von den Dingen abstrahieren, bezeichnet werden“ (263). Also der „millionenfache Wechsel“ macht die „physischen Allgemeinheiten“. Es muss Pestalozzi wohl entgangen sein, dass Farben und Töne erst recht und sicher nicht später als Zahl und Form in millionenfachem Wechsel dem Kinde vor die Sinne treten; denn er rechnet sie ausdrücklich nicht zu den „physischen Allgemeinheiten“. Die Unterlassung könnte nach Absicht und Überlegung aussehen, wenn nicht offenkundig wäre, dass den träumerischen Denker eine besondere Sorgfalt und Umsicht eben nicht auszeichnet.

Natorp glaubt für physische Allgemeinheiten „Gesetzlichkeiten“ einsetzen zu sollen.*) Die zur Erläuterung hinzugefügte Stelle: „Zahl und Form müssen dem Kinde frühe nicht bloss als einwohnende Eigenschaft einzelner Dinge, sondern als physische Allgemeinheit zum geläufigsten Bewusstsein gebracht werden. Es muss nicht nur frühe eine runde und eine viereckige Sache als rund und viereckig benennen können, sondern es muss, wenn es möglich ist, beinahe noch voraus den Begriff des Rundes, des Vierecks — der Einheit — als einen reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen, damit es dann alles, was es in der Natur als rund, als viereckig, als einfach, als vierfach u. s. w. antrifft, an das bestimmte Wort, das die Allgemeinheit dieses Begriffes ausdrückt, anschliessen könne,“ enthält aber nichts, was die physischen Allgemeinheiten als „Gesetzlichkeiten“ erscheinen liesse. Vielmehr geht aus ihr nur klar hervor, dass Pestalozzi unter physischer Allgemeinheit etwas versteht, das ursprünglich „einwohnende Eigenschaft der (Sinnen-) Dinge“ ist, dass dann als „reiner Abstraktionsbegriff“ zum Bewusstsein gebracht und schliesslich „in der Natur“ wieder angetroffen wird.

Von „physisch-mechanischen Gesetzen“ ist allerdings in „Wie Gertrud —“ mehrfach die Rede und zwar in Zusammenhängen, die als unzweifelhaft sicher erkennen lassen, dass die sogenannten „physikalischen“ Gesetze nicht gemeint sind. Die Gesetze, um deren Erforschung sich Pestalozzi

*) In der bezeichneten Schrift, S. 100.

eifrig bemüht hat, sind vielmehr solche, „denen die menschliche Geistesentwickelung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muss“. „Ich wusste,“ fügt Pestalozzi hinzu, „dass sie mit denjenigen der physisch-sinnlichen Natur die nämlichen sein mussten.*) Hiernach hat Pestalozzi ohne Zweifel von „Gesetzen“ (wenn auch nicht von „Gesetzlichkeiten“) mit Bezug auf dieselbe Sache gesprochen, welche er im Auge hat, wenn er von „Allgemeinheiten“ redet. Die „physisch-mechanischen Gesetze“ und die „physischen Allgemeinheiten“ sind aber doch deswegen nicht dasselbe. Sie sind es so wenig, wie etwa der Begriff „Element“ und der Satz: Der Unterricht muss sich zunächst auf die Elementarpunkte der Erkenntnis erstrecken.

Wenn es noch eines Beleges bedarf, um den Ausdruck „physische Allgemeinheiten“ vor Umdeutungen zu sichern, so dürfte eine Stelle aus „Wie Gertrud —“, die sich wie eine direkte Rechtfertigung desselben ausnimmt, diesen Zweck aufs beste erfüllen. Pestalozzi sieht sich nämlich veranlasst, die Anerkennung von Zahl, Form und Namen als den Elementarpunkten des Unterrichts besonders zu begründen und thut dies in folgenden Sätzen: „Die einzige Schwierigkeit, die mir bei der Anerkennung dieser drei Elementarpunkte noch auffiel, war die Frage: Warum sind alle Beschaffenheiten der Dinge, welche uns durch die fünf Sinne bekannt werden, nicht ebenso Elementarpunkte unserer Erkenntnis, wie Zahl, Form und Namen? Aber ich fand bald: Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen andern gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem andern jene ...“**) Als Ergänzung dazu stelle ich noch den Schlusssatz der oben von Natorp citierten Stelle hinzu: „Hier zeigt sich denn auch nebenher die Ursache, warum die Sprache als Mittel, Zahl und Form auszudrücken, besonders und getrennt von der Art und Weise, wie sie als Mittel, sich über alle übrigen Beschaffenheiten, die uns die fünf Sinne an den Gegenständen der Natur bemerken lassen, auszudrücken, betrachtet wird — ins Auge gefasst werden muss.“***)

Pestalozzi anerkennt hiernach drei Elementarpunkte des Unterrichts, nämlich Zahl, Form und Namen, dahingegen nur zwei physische Allgemeinheiten, nämlich Zahl und Form. Letztere sind Elementarpunkte des Unterrichts, weil sie „allen möglichen Gegenständen unbedingt“ anhaften. Eben deshalb sind sie „physische Allgemeinheiten“. Der Name ist gleichfalls ein Elementarpunkt des Unterrichts; allein er ist es nicht als „physische Allgemeinheit“ — er ist eben keine — sondern als Mittel, die physischen Allgemeinheiten (desgleichen alle übrigen Eigenschaften der Gegenstände) auszudrücken. Diese Unterscheidung des „Ausdrucksmittels“ Name von den „physischen Allgemeinheiten“ Zahl und Form ist für die Auffassung Pestalozzis insofern bezeichnend, als sich darin eine bewusste Sonderung dessen, was dem „Physischen“ selbst eingeprägt ist, von dem, was als ein anderes auf dasselbe bloss angewandt wird, deutlich ausspricht.

Eine etwas ausführliche Erörterung des verhältnismässig wenig beachteten Terminus „physische Allgemeinheit“ erschien mir von Wichtigkeit, weil sich

*) „Wie Gertrud —“, S. 143.
) Daselbst, S. 165 f. *) Daselbst, S. 190.

hieran insonderheit die Auffassung anlehnt, welche Pestalozzi vom Wesen der Zahl entwickelt hat. Eine Verständigung über diesen Kardinalpunkt der Pestalozzischen Theorie erscheint von vornherein unmöglich, wenn man sich zuvor nicht darüber geeinigt hat, dass eine „physische Allgemeinheit" im Sinne Pestalozzis weder einen Wechsel an den Dingen, noch eine Gesetzlichkeit in der Seele, sondern ein allgemeines und wesentliches Moment an dem bedeutet, was uns als das physische Aussensein vor Augen steht. Aus der ursprünglichen Anschauungsexistenz wird dann die abgeleitete Existenz als Begriff verständlich, und aus dem Verhältnis dieser zu jener leuchtet die Notwendigkeit und zugleich die Möglichkeit hervor, Zahlerkenntnisse auf dem Wege der Zahlanschauung zu gewinnen.

(Fortsetzung folgt.)

Umschau.

Berlin, den 27. September 1901.

Die neuen Lehrpläne und die Bestimmungen über die Lehrerprüfungen beschäftigen die preussische Lehrerschaft fortgesetzt mit besonderer Lebhaftigkeit. In der pädagogischen Presse kommt die Ansicht immer wieder zum Ausdruck, dass mit dem Erlass dieser den Gedanken des Fortschritts vertretenden Anordnungen nur der erste Schritt zur Reform des Lehrerbildungswesens gethan sei. Lehrplanforderungen können nur dann die Leistung einer Schulanstalt erhöhen, wenn Lehrer und Schüler in der Lage sind, den höheren Ansprüchen gerecht zu werden. Dass dies bei der augenblicklichen Lage der Besoldungsverhältnisse der Seminar- und Volksschullehrer im allgemeinen nicht der Fall ist, kann von Sachkundigen kaum geleugnet werden. Ein Anfangsgehalt von 660 Mark bar für einen 21- bis 25jährigen Mann, der eine 14jährige Schulzeit hinter sich hat, ist angesichts der Gehälter, die Handel und Industrie zahlen, etwas wenig. Dazu kommen die Kosten des einjährigen Dienstes, die in Elternkreisen anscheinend ganz besonders gefürchtet werden. Deswegen können die Präparandenanstalten trotz aller Werbearbeit nicht gefüllt werden, oder sie müssen Schüler minderer Begabung aufnehmen. Erhöhte Anforderungen werden unter diesen Umständen wenig nützen, sind wohl eher geeignet, die schwache Kraft noch mehr niederzudrücken, als höhere Leistungen hervorzurufen. Nur im Zusammenhang mit diesen Thatsachen sind Vorkommnisse wie die Ohrfeigenpädagogik am Meersburger Seminar verständlich, die die Gerichte nun wiederholt beschäftigt und zu einem scharfen Konflikt des Badischen Landeslehrervereins mit der Unterichtsverwaltung geführt hat. Die geringeren unterrichtlichen Leistungen sind ja nicht der einzige Nachteil, den der Mangel an Schulamtsaspiranten mit sich bringt. Viel schwerer wiegt, dass man gezwungen ist, oft auch inbezug auf die Persönlichkeit, die Charakterbeschaffenheit der Anwärter mindestens ein Auge, wenn nicht beide zuzudrücken. Die Persönlichkeit des Lehrers ist aber noch wichtiger für die Ausübung seines Berufs als seine wissenschaftliche Tüchtigkeit. Unter andern Verhältnissen würden Thatsachen, wie sie aus preussischen, sächsischen und badischen Seminaren bekannt geworden sind, kaum möglich sein. Wenn dann später ein

so erzogener Lehrer in der Wahl seiner Disziplinarmittel sich vergreift, so vergisst man leider meist, dass man erst „den Armen schuldig werden liess.“ Die weiteren Konsequenzen dieses Zustandes schildert ein Lehrer in der „Hessischen Landeszeitung“ in folgenden Worten: „Angesichts des drückenden Lehrermangels wird alles, was Beine hat, aufgenommen; der Kopf kommt nicht mehr inbetracht. Was an den Landstrassen und Zäunen steht und noch unentschlossen in der Wahl des Berufs ist, wird genötigt, hereinzukommen, damit das Haus voll werde. Weil man keine Auswahl unter Intelligenzen hat, wird man skrupellos auch Schund aufnehmen. In Halberstadt hatte der tüchtige Seminardirektor S. den Mut, vier junge Leute wegen Mangel an Intelligenz von der Aufnahme zurückzuweisen. Dieselben wurden sofort von der Regierung nach Genthin beordert. Die Heranbildung solcher Elemente wirkt aber nicht nur auf die Schule und das Volksleben, sondern auch auf den Stand selbst zurück. Und unsere „Todfeinde“ fragen dann nicht darnach, ob der betreffende Lehrer, der sich vergangen, sozusagen in Zeiten der Not auf der Strasse aufgelesen worden ist, oder ob Verfehlungen vorliegen, für die in erster Linie die Person verantwortlich zu machen ist. Ist das nicht eine Schmach und eine Versündigung am Lehrerstande und am Volke! Noch bin ich Landlehrer, Lehrer zweiter Klasse in materieller Hinsicht. Das will ich als anspruchsloser Mann mit einem grossen Fond von Idealismus gerne ertragen und meinem Vaterlande dienen. Wenn aber die Zeit kommen sollte, dass der Landlehrer als Lehrer zweiter Klasse in geistiger Hinsicht dasteht, dann bin ich Landlehrer gewesen.“

Den Unterrichtsverwaltungen bleibt zunächst nichts weiter übrig, als an die Besserung der materiellen Verhältnisse heranzutreten. In Preussen handelt es sich dabei jetzt in erster Linie um eine wesentliche Erhöhung der Grundgehälter. Dass nach zwei bis drei Jahrzehnte langer Arbeit eine auskömmliche Besoldung zu erwarten ist, vermag die für das Lehramt geeignete Jugend nicht anzuziehen. So dankenswert darum auch die Gewährung ausreichender Alterszulagen war, so dringend notwendig ist jetzt eine Aufbesserung der Grundgehälter.

Die preussische Unterrichtsverwaltung steht allerdings nicht nur inbezug auf die Lehrerbesoldung vor einer neuen Aufgabe; auch über die Schulbauten vermehren sich die Klagen. Sicherlich ist dabei das wachsende Verständnis für das Volksschulwesen mit im Spiele. Eine „Schulkabache“, die vor 30 Jahren noch als eine erträgliche Unterrichtsstätte erschien, wird heute als ein Schandfleck für unser Staatswesen empfunden. Neben den schönen, teilweise pompösen öffentlichen und privaten Baulichkeiten kann eine Schulhütte nicht geduldet werden, und die Öffentlichkeit wird sich mit der Thatsache, dass noch viele Tausende preussischer Volksschüler in nicht geeigneten Räumen unterrichtet werden, so lange beschäftigen, bis die Unterrichtsverwaltung etwa in derselben Weise für geeignete Räumlichkeiten sorgt, wie es die Militär- und die Postverwaltung thut, und man sollte meinen, dass ein Schulpalast ebenso sehr am Platze wäre, wie die stattlichen Bauten, die der Brief- und Paketbeförderung und der Unterbringung der Armee dienen.

Die Opfer für das Volksschulwesen würden dem Staate und den Gemeinden weitaus weniger schwer fallen, wenn es sich dabei nicht im wesentlichen um die Kinder der „armen Leute“ handelte. Es ist geradezu

unbegreiflich, welchen Massstab man bei uns in Deutschland, insbesondere inbezug auf **geistige** Bedürfnisse bei der Fürsorge für das „Volk" und seine Jugend anwendet. Es scheint fast, als wenn man von der sogenannten Volksküche die Massstäbe entlehnte. Nur unter diesem Gesichtspunkte ist es verständlich, dass man selbst in grossen und reichen Städten einen Haufen verschmutzter und halbzerrissener Bücher, die auch inhaltlich von dem, was man gemeinhin als Nationallitteratur betrachtet, zum grossen Teil weitab liegen, als Volksbibliotheken preist, und sich dann wundert, dass das „Volk" für diese Fürsorge nicht erkenntlicher ist und nicht in hellen Haufen zu solchen Bibliotheken strömt. Für die Besucher des Dresdener Kunsterziehungstages würde es z.B. recht lehrreich gewesen sein, wenn sie aus dem Reich der Ideen und Forderungen in ihren Versammlungen und nach den Stunden des Kunstgenusses in den Gallerien der sächsischen Hauptstadt ihre Schritte nach den Lokalen der in voller Dutzendzahl vorhandenen „Volksbibliotheken" gelenkt hätten. Mancher würde erst dort erkannt haben, wie tief unten man anfangen muss, wenn man für die Volkserziehung die Kunst, worunter hier natürlich nicht nur die darstellende verstanden wird, fordert.

Leider befindet sich unser Volksschulwesen z. Z. wieder auf dem besten Wege, noch mehr als bisher zur Armenschule zu werden. Wurde bis dahin das Kind des Gutsherrn und des Pastors nur selten dem Unterrichte der Dorfschule zugewiesen, so senden, wahrscheinlich veranlasst durch die bekannte „Not" der Landwirte, jetzt auch wohlhabende Bauern ihre Kinder vom ersten Schultage an in die nahe gelegene Mittel- oder Vorschule, und in den Städten entstehen Mittel- und höhere Mädchenschulen mit Elementarklassen in immer grösserer Zahl. Die **Vorschulen** ziehen einen stetig wachsenden Teil der das Abc und das Einmaleins lernenden Schuljugend an. Nach dem „Statistischen Jahrbuch für die höheren Schulen Deutschlands" (Leipzig, B. G. Teubner), das allerdings nicht sämtliche Vorschulen gesondert aufführt, hatten die preussischen Vorschulen 1893/94: 18005, 1901/2 dagegen 23305 Vorschüler. Das ist ein Wachstum von nahezu 30 Prozent in einem Zeitraum von 8 Jahren. Kultusminister Dr. Bosses Verfügung vom Jahre 1894 hat anscheinend das Gegenteil von dem bewirkt, was sie bezweckte. Der Kastengeist ist unter allen wenig angenehmen Geistern zweifellos derjenige, dem man mit Ministerialverfügungen am wenigsten zu Leibe gehen kann. Dass ein Minister wiederholt öffentlich hervorhebt, er habe in seiner Jugend die Volksschule besucht und hier einen ausgezeichneten Unterricht genossen, hindert den Philister nicht, seinerseits den lieben Sprössling, auch wenn er mit den bescheidensten Anlagen ausgestattet ist, in eine Elementarschule erster Güte zu schicken. Am üppigsten wuchert der Vorschulbacillus in den **Vororten der Reichshauptstadt.** Die brandenburgischen Vorschulen hatten 1893/94: 6219, 1901/2 dagegen 8591 Schüler. Trotz der starken Vermehrung der Vorschulen sind in der konservativen Presse über das Eingehen einzelner Anstalten Klagen laut geworden, und die „Kreuzzeitung" erteilt ihren Lesern den Rat, wenn kein anderer Ausweg bleibe, sich durch Errichtung von Privatschulen unter der Leitung von Volksschullehrern zu helfen. Merkwürdig, dass derselbe Lehrer, der die Volksschuljugend unterrichtet, überhaupt geeignet erscheint, den Söhnchen, die für die Volksschulbank zu schade sind, Unterricht zu erteilen. Es handelt sich aber, wie hieraus hervorgeht, nicht um unterrichtliche Interessen,

sondern um soziale Vorurteile, die das Zusammensein von Kindern verschiedener sozialer Stufen als einen unerträglichen Missstand erscheinen lassen. Diese mittelalterliche Auffassung hat sich trotz aller Fortschritte und Errungenschaften aus dem 19. ins 20. Jahrhundert hinübergerettet; und ob nach abermals hundert Jahren die Worte Pestalozzis, dass „der Mensch auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist", zur Anerkennung gelangen werden, erscheint zweifelhaft.

Als die Schule für die Kinder der „armen Leute" wird die Volksschule leider auch in einer Verfügung des Kultusministers Dr. Studt vom 21. August d. J. behandelt. Die Verfügung bezieht sich auf die Gleichlegung der Ferien für alle Schulen der Stadt Stettin, die von dem Magistrat beantragt und von der Bezirksregierung verweigert wurde. Auf die Beschwerde des Magistrats stellte das Ministerium sich auf die Seite der Regierung und motivierte diese Stellungnahme durch folgende Ausführungen: „Auf die Eingabe u. s. w. erwidere ich dem Magistrat, dass für die Ferien der Schulen, ihre Ausdehnung und Lage gesundheitliche und erziehliche Gesichtspunkte massgebend sind, die wieder in erster Linie durch die wirtschaftlichen Verhältnisse bedingt werden. Diese sind aber bei den höheren Schulen und bei den Gemeindeschulen sehr verschiedenartig, und nur das Hereintragen fremder Momente kann zu der grundsätzlichen Forderung führen, dass die Ferien der Gemeindeschulen mit den Ferien der höheren Schulen durchgängig zusammenfallen. Ich muss daran festhalten, dass die Bedürfnisse der Bevölkerungsschichten, die ihre Kinder in die dortigen Gemeindeschulen schicken, auch für deren Ferien entscheidend sind. Ein Vergleich der Ferien der dortigen Gemeindeschulen mit denen der höheren Schulen ergiebt übrigens, sowohl hinsichtlich der Ausdehnung, als der Lage, eine fast vollständige Übereinstimmung derjenigen Ferien, die für die Bewegung im Freien inbetracht kommen. Betreffs der Ferien in der kälteren Jahreszeit darf, abgesehen von erziehlichen Rücksichten, nicht übersehen werden, dass das Verweilen in den jetzt fast durchweg hellen, freien und warmen Schulräumen vielen Kindern zuträglicher ist, als der Aufenthalt in den engen Räumen der elterlichen Wohnung mit schlechter Luft und mangelnder Wärme."

Die jetzige Schulverfassung — Stettin ist ganz besonders reich an Vorschulen und mit Elementarklassen ausgestatteten Mittelschulen und höheren Mädchenschulen — ist leider dazu angethan, die ärmeren Kinder in den Volksschulen abgesondert zu halten und die höheren Schulen für die in andern „wirtschaftlichen Verhältnissen" lebenden zu reservieren. Aber ganz so schlimm, wie es nach der Ministerialverfügung erscheint, ist es in Wirklichkeit doch nicht. Wenn alle Schüler, die nach dieser Klassifikation den Gemeindeschulen angehören, aus den höheren Lehranstalten entfernt würden, so würde manche schmerzlich empfundene Lücke entstehen. Gerade die Besten würden zu den Lehranstalten für das Proletariat zurück verwiesen werden müssen. Und andererseits sitzt auf der Volksschulbank auch manches Kind besser situierter Eltern, trotz aller Vorschulen. Der Vorwurf in dieser Ministerialverfügung, dass die Forderung gleicher Ferien für alle Schulen nur durch das „Hereintragen fremder Momente" möglich sei, wird sicherlich vielerorts Verwunderung erregen. Dass der Rock und der häusliche Wohn-

raum für die Ferienfrage ausschlaggebend sein sollen, leuchtet gewiss noch weniger ein, als die für die Gleichlegung derselben gewöhnlich angeführten Gründe. Zu denjenigen Instanzen, die eine Gleichlegung der Ferien in allen Schulen eines Ortes für zweckmässig halten, gehörte bisher aber auch — das preussische Unterrichtsministerium. Durch Verfügung vom 25. August 1898 wurde sämtlichen Regierungen zur „gleichmässigen Beachtung“ mitgeteilt, dass „in den Fällen, in denen die Ortsschulbehörden in Städten mit höheren Lehranstalten für die männliche Jugend die Gleichlegung der Sommerferien bei allen Schulen der betreffenden Stadt nachsuchen, den bezüglichen Anträgen Folge zu geben“ sei, und durch Verfügung vom 2. Februar 1899 billigt das Ministerium die durch Gleichlegung der Sommerferien veranlasste Kürzung der Herbstferien. Nirgends ist eine Einschränkung betreffs der übrigen Ferien gemacht. Man durfte deswegen annehmen, und hat es gethan, dass die völlige Beseitigung der ungleichen Lage und Dauer der Ferien, eine der vielen äusseren Unterschiede der Volksschulen und der höheren Lehranstalten, im Sinne des Ministeriums sei, und nun erfährt man, dass diese Forderung nur durch das Hereintragen „fremder Momente“ zustande gekommen ist. Der Weizen der Standesschulmänner blüht also, und der Kampf um die Anerkennung der Volksschule als Schule, die für niemand zu schlecht und für alle Kinder eines gewissen Alters bestimmt ist, wird noch lange nicht beendet sein.

Wie hier das soziale Vorurteil Schranken zieht, die einer gesunden Gestaltung des Volksschulwesens hemmend im Wege stehen, so werden an anderer Stelle durch die konfessionelle Verschiedenheit Trennungen herbeigeführt, die ebenso unheilvoll wirken. Die Münchener Stadtverwaltung hat mit ihrer Absicht, die Zahl der vorhandenen Simultanschulen zu vermehren, die konfessionellen Heisssporne auf beiden Seiten gegen sich aufgebracht. Man kann nur wünschen, dass die Münchener die Angelegenheit weiter verfolgen. Wer gegen das, was den Schulen und unserm Volke notthut, sich nicht verschliesst, muss erkennen, dass bei der fortschreitenden konfessionellen Mischung die Simultanschule schlechterdings nicht zu umgehen ist, aus staatspolitischen wie aus finanziellen Gründen. Dass die organisierten Kirchen ihre Zustimmung dazu vorerst nicht geben werden, ist selbstverständlich. Aber dieser Widerspruch darf uns nicht irremachen, so oft und so laut er auch mit „religiösen“ Gründen belegt wird. Auch die Kirchen wechseln ihre Stellungnahme zu diesen Fragen. Am Ende des vorigen Jahrhunderts zeichneten sich zahlreiche katholische Kirchenfürsten durch konfessionellen Freimut aus. Warum sollen diese Zeiten nicht wieder kommen? Die Krankheiten einer Entwickelungsperiode erscheinen dem Mitlebenden nur zu oft als unwandelbare „gegebene Verhältnisse“, mit denen man rechnen müsse. Wer etwas weiter blickt, erkennt den Wechsel der Strömungen in allen Zeitläuften und sieht keinen Grund, vor jeder „Macht“ ohne weiteres zu kapitulieren. Mag die Welle mächtiger Zeitströmungen ihn dann niederwerfen, an seine Stelle treten andere, besser gerüstete Kämpfer. Im geistigen und politischen Leben ist die Niederlage oft genug der Anfang des Sieges, was die Eulenspiegelweisheit des deutschen Volkes bekanntlich dadurch ausdrückt, dass sie den Schalk klagen lässt, wenn er bergab wandert, und einen Regenschirm mitnehmen, wenn er im Sonnenschein auszieht.

* *
*

Am 8. September starb in Frankfurt a. M. der bisherige preussische Finanzminister Dr. v. Miquel. Was der Verstorbene auf dem Gebiete der Finanzierung des Staates geleistet hat, wird von kompetenter Seite so hoch angeschlagen, dass man ihn den grössten Finanzminister Preussens genannt hat. Als einen Kämpfer für die Volksbildung hat er sich selbst wiederholt bezeichnet, ohne allerdings immer Glauben zu finden. Anscheinend haben näher liegende Sorgen seine Sympathien für die Kulturpflege, die bei ihm zweifellos vorhanden waren, nicht immer zur praktischen Bethätigung kommen lassen. Die Eigenart der politischen Operationen Miquels lässt aber seine thatsächlichen Verdienste auf unserm Gebiete jedenfalls kleiner erscheinen, als sie wirklich sind. Dass er das Zedlitzsche Schulgesetz zu Fall gebracht hat, ist erst nach seinem Tode durch eine Mitteilung Eugen Richters bekannt geworden, und dies allein sichert ihm ein dankbares Andenken in unsern Reihen. Zwar Freund und Liebling der Agrarier, war Miquel auch in seinen letzten Lebensjahren sicher kein Reaktionär. Die preussische Volksschule verdankt ihm viel — das Besoldungs- und das Reliktengesetz sind während der Zeit, in der er den Staatssäckel in der Hand hielt, zustande gekommen — sie würde ihm freilich noch mehr verdanken, wenn er sein Wort: „Die Kulturaufgaben dürfen keinen Aufschub erleiden!“ in allen seinen Massnahmen zur praktischen Geltung gebracht hätte.

Mitteilungen.

Welches Entgegenkommen sind wir den Deutsch lernenden Ausländern schuldig? Vor Jahresfrist ging eine überraschende Nachricht durch die Zeitungen. Der Sultan habe angeordnet, dass in den Schulen des Orients ein planmässiger und ausführlicher Unterricht in der deutschen Sprache erteilt werden solle. An der Wahrheit dieser Berichte ist kaum zu zweifeln angesichts der guten Beziehungen, welche zwischen dem deutschen und türkischen Reiche und deren Regenten bestehen. Dieser Fall steht auch nicht vereinzelt da. Schon vor Jahren las ich, wie eine grosse Handelsstadt der Niederlande an Stelle des Unterrichts im Französischen den im Deutschen gesetzt hatte mit der charakteristischen Begründung, dass die Kenntnis der deutschen Sprache je länger je mehr zur Notwendigkeit werde, hingegen die der französischen, so schön dieselbe an sich wäre, in der Handelswelt weniger praktische Bedeutung mehr habe. Ähnliche Fortschritte hat die Einführung des Studiums der deutschen Sprache in den höheren Schulen Englands, in denen Schwedens und Norwegens, sowie anderer Länder gemacht.

Solche Thatsachen sind gewiss geeignet, jeden Deutschen, der sein Vaterland achtet, zu erheben. Sicher sind sie nicht die schwächsten Beweise von der Zunahme des deutschen Einflusses im Auslande.

Der Sprachenkenner wird allerdings daneben noch ein Unlustgefühl empfinden: das der bedauerlichen Teilnahme mit den aktiv Beteiligten, den Ausländern selbst; denn die besondern Schwierigkeiten, welche das Erlernen der deutschen Sprache mit sich führt, sind so offenkundig wie thatsächlich, und es erübrigt sich darauf einzugehen. Dringend erscheint mir darum unsererseits die Pflicht, darüber nachzudenken, ob und wie weit wir Deutschen dazu bei-

tragen könnten, die Menge dieser Schwierigkeiten zu verringern. In der Überschrift dieses Aufsatzes ist von einem „Entgegenkommen“ die Rede. Gern gesehenen lieben Gästen erweist man solche Ehre, nimmt sie freundlich auf, verzichtet auch auf manche eigne Bequemlichkeit, sucht ihnen den Aufenthalt so angenehm wie möglich zu gestalten. Wenden wir dieses Bild hier an und fragen wir uns, wie wir den Fremden die Annäherung erleichtern können. Welches sind für sie solche Hindernisse, die wir ihnen thatsächlich imstande wären aus dem Wege zu räumen?

Ich nenne als erstes unsere deutsche Schrift. Da erheben natürlich sofort die Gegner ihre Stimme: Wie, auf unsere besondere Schrift sollen wir verzichten? Ist sie nicht gerade ein Beweis der Stärke des Deutschtums, in ihrer Eigenart ein charakteristisches Merkmal germanischer bildnerischer Kraft, ein Kennzeichen der eigne Bahnen gehenden Selbständigkeit? Sind nicht gerade zahlreiche unserer grössten Männer, Bismarck voran, die eifrigsten Verfechter unserer „nationalen Schrift“ gewesen? Geben wir uns mit ihr nicht selbst auf?

Ich will auf diese Fragen durchaus nicht mit einem glatten Nein antworten, sondern unter Hinweis auf die Überschrift daran erinnern, dass es sich bei einem „Entgegenkommen“ selbstverständlich auch um Darbringung von Opfern handelt. Zur Beurteilung der Grösse derselben will ich zunächst einige Fürgründe anführen.

Wenn es nämlich so stünde, wie die Verfechter der deutschen Schreib- und Druckschrift meinen, müsste sich diese Schrift auch der allgemeinen Beliebtheit und Achtung erfreuen. Man müsste sie allgemein anwenden. Die Thatsachen beweisen aber das Gegenteil. Wann z. B. ist sich jemand mehr seiner persönlichen Würde bewusst, als wenn er seine Unterschrift leistet? Wie wenige aber schreiben ihren Namen deutsch? Weshalb ist es nicht umgekehrt? Ich höre die Antwort: Der Namenszug soll gegenüber der andern Schrift hervortreten. Richtiger aber ist meines Erachtens: der Namenszug in lateinischer Schrift gefällt uns besser. Die Mehrzahl würde sich, denke ich, stets beim Schreiben der Lateinschrift bedienen, wenn wir im Gebrauch derselben die gleiche Fertigkeit besässen. Von der Mehrzahl der Gelehrten gilt ja dies auch heute schon. Man beachte ferner die Schaufenster, in denen Familienanzeigen ausgelegt sind: Visitenkarten, Geburts-, Verlobungs-, Vermählungsanzeigen, Gratulationskarten, Einladungen jeglicher Art — alles, was Anspruch auf besondere Vornehmheit erhebt, muss in lateinischen Lettern dargestellt sein. Das sieht man Unter den Linden in Berlin nicht anders wie im Kleinstädtchen. Dieselbe Bevorzugung geniesst die lateinische Druckschrift in Publikationen und Fachzeitschriften der Gelehrtenwelt, in den meisten Schulbüchern der höheren Lehranstalten u. s. w. Wann findet man auch einmal nur ein Firmenschild in deutschen Lettern!

Mit der Selbständigkeit und Eigenart, die in unserer Schrift zu erkennen sein soll, ist es übrigens so eine eigne Sache. Es kann ja hier im einzelnen nicht näher begründet werden, ist aber doch als eine unbestrittene Thatsache zu betrachten, dass unsere deutschen Buchstaben nur Umbildungen der lateinischen Formen sind. Schönheit lässt sich unserer Schrift wohl nicht absprechen; doch erschweren die so oft nötig werdenden Häufungen der ganz gleichmässigen Grundstriche die Übersicht und das Lesen. Aus diesen und

natürlich auch noch andern Gründen ahmt sie uns auch freiwillig niemand nach. Die lateinische Schrift, rund, gefällig, übersichtlich, ist ihr unstreitig überlegen.

Wenn man aber trotz alledem die deutsche Schrift als Denkmal deutscher Eigenart und Selbständigkeit auffassen und festhalten will — und wir fühlen uns als Germanen stark genug, eine eigne Schrift zu haben — gut, so begnüge man sich aber auch mit ihr und gebrauche sie stets bei Anwendung dieser Sprache. Wozu dann die Inkonsequenz in dem Nebenher der lateinischen Schrift? Ist nicht gerade dieser Dualismus ein Beweis von Halbheit und Schwäche oder wenigstens eine Erhärtung der Thatsache, dass wir mit unserer abweichenden Schrift nicht auskommen? Ach und wie bitter muss unsere Jugend dafür büssen! Nicht weniger als vier verschiedene Alphabete müssen unsere Schüler lernen. Wie könnten sie durch Wegfall zweier von ihnen entlastet werden, oder welch anderes nützlicheres Wissen und Können würde ihnen dafür vermittelt werden können! Auch die Sicherheit in der Orthographie würde gewinnen, da sich die Wortbilder nicht mehr in doppelter Form dem Auge und der Hand einzuprägen brauchten.

Natürlich wäre durchaus nicht nötig, dass die deutsche Schrift mit einem Male fallen gelassen wird. Zunächst genügte das umgekehrte Wertungsverhältnis, das andere ergäbe sich dann von selbst.

Ein zweites grosses Hindernis besonderer Art ist für den deutschlernenden Ausländer die Grossschreibung unserer Substantive. Bis zu welchen Schwierigkeiten und kaum lösbaren Problemen hat uns diese Sitte oder vielmehr Unsitte geführt! Welcher Deutschgeborene und -geschulte fühlt sich sicher genug, hier keine der allgemach entstandenen Regeln oder „Ausnahmen“ zu verletzen! Wie soll damit erst ein Ausländer fertig werden! Wie leicht und richtig mutet uns die Schreibart Luthers und noch die des nächsten Jahrhunderts an, bis wir endlich gegenwärtig soweit gekommen sind, dass wir ohne „Duden“ dingwörtliche Begriffe nicht mehr sicher schreiben können. Fort mit dieser undeutschen Narrheit der Neuzeit! Brächten wir damit überhaupt ein Opfer? Käme es nicht wie eine Erlösung über uns? Was auch hier besonders die Schule gewönne, wieviel Thränen den Schülern erspart blieben, bedarf keiner langen Ausführung.

Drittens erinnere ich an die leicht ausführbare Vereinfachung in der Schreibung unserer S-laute. Von selbst fiele bei Einführung der lateinischen Schrift unter den vier Formen ſ, s, ss, ß das lange ſ fort, so dass nur noch drei Bezeichnungen übrig blieben. Es fragt sich jedoch, ob nicht auch das ß gleich mit beseitigt werden könnte. Die Unklarheit, welche gegenwärtig bei Anwendung der Lateinschrift über die Darstellung des ß besteht, lässt wünschen, dasselbe bald zu streichen. Es geht auch so. Dann hätten wir nur eine Bezeichnung für den harten und eine für den weichen S-laut. Wäre das nicht ein Fortschritt?*)

*) Der Verfasser tritt also offenbar dafür ein, dass — die allgemeine Einführung der lateinischen Schrift vorausgesetzt — zur Bezeichnung unserer S-laute nur zwei Zeichen, s und ss, verwendet würden (wie dies ja auch jetzt in den meisten lateinisch gedruckten Büchern und Zeitschriften — leider auch in der D. Sch. — geschieht). Er übersieht aber, dass wir uns dabei einer doppelten Folgewidrigkeit schuldigmachen. Erstens benutzen wir das Zeichen s teils zur Darstellung des weichen s

Um unsern Sch-laut auszudrücken, brauchen wir nicht weniger als drei Buchstaben. Einer ist offenbar übrig: das c. Es genügt das im Englischen, warum nicht auch uns? Nehmen wir das Gute, wo wir es finden.

Doch ich höre manche Einwendungen. Ja freilich, die könnte ich selber machen. Es treibt mich aber zu diesen Ausführungen keineswegs die Lust zu Neuerungen. Ich bin auch keineswegs ein Freund orthographischer Revolutionen, wie sie die Ausführung etwa der Frikkeschen Ideen zur Folge haben würde. Ich bitte, meine Vorschläge als Anregungen zu betrachten, die ich zur Diskussion stelle. Was ich betone, ist, dass wir darauf bedacht sein müssen, unnötige Schwierigkeiten, wie sie unsere Schreibung nun einmal aufweist, zu beseitigen und dem Auslande billige Konzessionen zu machen, wenn wir anders wünschen, dass die deutsche Sprache neben den heutigen Weltsprachen (der englischen, französischen und spanischen) zur allgemeinen Geltung kommen soll. G. Müller, Charlottenburg.

Universitätskurse für Lehrer. Ein Bericht über den letzten Kursus in Breslau (Schles. Schulztg. Nr. 36) stellt die bedauerliche Thatsache fest, dass die Zahl der Hörer desselben gegen 30 % hinter der vorjährigen zurückgeblieben sei, und knüpft hieran die beachtenswerte Mahnung: Es wäre mehr als bedauerlich, wenn der mit so grossen Hoffnungen ins Leben gerufene Universitätskursus wieder begraben werden müsste, zumal der Breslauer Kursus der erste im preussischen Staate ist, der von einem Provinzial-Lehrerverein eingerichtet wurde. Gerade hier sollte der Beweis erbracht werden, dass eine Bildung, die unserer eignen Initiative ihre Entstehung verdankt und die von unsern eignen Schultern getragen wird, auch lebensfähig sein kann. Es sollte damit andern Provinzialvereinen eine Anregung gegeben werden, das Gleiche bei sich zu versuchen, und wenn dann im ganzen preussischen Staate derartige Kurse eingerichtet worden wären, so wäre damit die beste Grundlage geschaffen worden, von der aus die Universitätsbildung unsers Standes allgemach zu einer Staatseinrichtung gemacht werden könnte. Alle Einrichtungen des Staates sind nicht plötzlich entstanden, sondern allmählich ins Leben getreten; sie sind die Resultate langer historischer Entwickelungen. Und auch die Universitätsbildung werden wir für unsern Stand nicht anders erreichen, als wenn wir diesem Ziele Jahr um Jahr durch unausgesetzte, zweckmässige Vorarbeit die Wege bereiten. Wir müssen die massgebenden Faktoren schon jetzt daran gewöhnen, dass Volksschullehrer die Universität besuchen, dass sie in den Hörsälen der Universität Vorlesungen hören, dass sie an den Experimentiertischen der Chemiker, Physiker, Zoologen stehen u. s. w. Auch die örtliche Verbindung mit der Universität soll man nicht unterschätzen. Nichts wäre

---

(sehr, reisen), teils zur Darstellung des harten s (uns, rasten), sündigen also gegen den Hauptgrundsatz einer phonetischen Schreibweise: Für jeden Laut ein Zeichen, darum auch jedes Zeichen für einen, nur einen Laut! Zweitens bezeichnen wir mit ss sowohl den harten S-laut nach kurzem (hassen) wie nach langem Vokale (sassen), lassen also die Quantität (Länge und Kürze) des Vokals unbezeichnet. Wollen wir uns mit zwei Zeichen (entsprechend den zwei S-lauten) begnügen, aber auch konsequent sein, so können wir nur ſ und s wählen, müssen also schreiben: ſehr, reiſen, uns, rasten, hassen, ſasen. Der Herausgeber.

verkehrter, als ruhig zu warten, bis der Staat einmal in einer Anwandlung von guter Laune für uns Lehrer den Besuch der Universitäten obligatorisch machen wollte. Wie auf verschiednen andern Gebieten, so giebt es auch hier nichts Praktischeres als die Selbsthilfe. Wir müssen einem späteren volks- und lehrerfreundlichen Minister den Kampf, den er in dieser Sache einmal mit den bildungsfeindlichen Mächten wird führen müssen, nach Möglichkeit zu erleichtern suchen, indem wir ihm den Hinweis darauf ermöglichen, dass die Volksschullehrer schon seit langen Jahren in regulären Kursen die Universität besuchen; dass die Dozenten selbst die Lehrer für durchaus reif zur Universitätsbildung halten; dass es sich gezeigt habe, wie die Vertiefung des Wissens auch für den Volksschullehrer durchaus ungefährlich sei (gewissen Parteien gegenüber wird das nicht überflüssig sein); dass ferner die Schule und damit das Volk nur Gewinn davon haben können und gehabt haben. Wir müssen die Universitätsbildung erstreben, weil es keinem Zweifel unterliegt, dass diese für unsern Stand und für unser Volk in jeder Beziehung die segensreichsten Folgen haben würde. Und wir können dahin kommen, wenn es gelingt, die Universitätskurse als erste Etappe auf dem Wege zu jenem Ziele allgemein einzuführen. Dass die Kurse nach und nach auf die Universitäten selbst übernommen werden, ist nur eine Frage der Entwickelung. Gegenwärtig ist das nicht so ohne weiteres zu erreichen. Denn es ist nicht zu vergessen, dass es auch Universitätsprofessoren giebt, die in der Exklusivität der Wissenschaft alles Heil erblicken. Diese müssen erst langsam für die Idee der Popularisierung der Wissenschaft gewonnen werden. Zunächst kommt es also darauf an, den Kursus als Veranstaltung des Provinzial-Lehrervereins zu erhalten.

Die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit (Zweites Vereinsthema). I. Thesen des Rektors Szogs (Bitterfeld), angenommen in der Versammlung des Muldegau-Lehrerverbandes am 14. September in Delitzsch: 1. Unter Bildung ist in formaler Hinsicht die Entwickelung aller im Menschen liegenden Kräfte, sowohl des Geistes als auch des Körpers, in materialer Hinsicht die Übermittelung der edelsten Kulturgüter der Menschheit zu verstehen. Insofern das Recht auf Bildung für jedes Mitglied des Volkes besteht, spricht man von einer Volksbildung. 2. Sittlichkeit ist Übereinstimmung des Handelns mit den Forderungen des Sittengesetzes. Subjektiv betrachtet versteht man darunter die lautere Gesinnung, objektiv die aus derselben entspringende Handlung. Volkssittlichkeit ist die allgemeine ethische Lage eines Volkes, wie sie sich aus der Betrachtung der mannigfachen Erscheinungen des Volkslebens unter Berücksichtigung anderer Zeiten und Völker ergiebt. 3. Die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit ist zu verschiednen Zeiten verschieden, meist in abfälliger Weise, beurteilt worden. Auch heutzutage wird der fördernde Einfluss der Bildung auf die Sittlichkeit oft unterschätzt, ja sogar bestritten. Das kommt daher, a) weil man den Stand der Volkssittlichkeit oft nur nach den Kriminalitätsziffern bemisst, b) weil man in einseitiger Auffassung des Begriffs Bildung hierbei nur an eine Ausstattung des Geistes mit Kenntnissen denkt. 4. Wahre Bildung fördert die Sittlichkeit, indem sie a) die Gefahren des unsittlichen Lebens kennen lehrt, b) die Leidenschaften zügelt, c) das Gemüt

für alles Hohe und Edle erwärmt, d) das Bedürfnis des Geniessens veredelt, e) das Selbstbewusstsein steigert, f) das Ehrgefühl schärft, g) durch Erhöhung der Erwerbsfähigkeit günstigere Bedingungen für sittliche Lebensführung schafft, h) durch Erweiterung des geistigen Blicks zu bewusstem sittlichen Handeln befähigt. 5. Die Volksbildung ist daher als Voraussetzung zur Volkssittlichkeit mit allem Nachdruck zu fördern a) durch eine der Bedeutung des Lehrberufs entsprechende Bildung und soziale Stellung des Lehrerstandes, b) durch eine vollkommenere Ausgestaltung der Volksschule, c) durch zweckmässige Fürsorge für die schulentlassene Jugend, d) durch sonstige Veranstaltungen für Verbreitung von Volksbildung (Volksunterhaltungsabende, Volksbibliotheken u. s. w.). 6. Die Schule, als die eigenste Veranstaltung für Bildung und sittliche Erziehung, wird diese ihre Aufgabe am vollkommensten erfüllen, wenn sie die Unterrichtsstoffe allseitig bildend gestaltet, insonderheit aber die Erzeugung einer sittlichen Stimmung in ihren Zöglingen als das Endziel ihrer gesamten Thätigkeit festhält.

II. Vortrag des Rektors Konstmann (Flensburg) auf der Allg. Schleswig-Holsteinschen Lehrerversammlung am 24.—26. Juli in Hadersleben (Gedankengang nach der Preuss. Lehrerztg.): I. Vorläufige Erörterungen: a) Problemstellung: Im umfassendsten Sinne schliesst der Begriff „Bildung“ das Moment der sittlichen Ausgestaltung in sich; es wäre dann die Behandlung des Themas überflüssig. Daher muss hier eine Beschränkung des Begriffs eintreten. Es handelt sich um die Geistes-, die intellektuelle Bildung. Vorgeschlagene Massnahmen sind: Gestaltung der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart, Errichtung einer obligatorischen Fortbildungsschule, Errichtung von freien öffentlichen Bibliotheken und Lesehallen, Abhaltung von Volksunterhaltungsabenden, Volkshochschulkursen u. s. w. Die Frage, die zu beantworten ist, lautet: Was ist von einer auf solchem Wege in alle Kreise hineingebrachten Geistesbildung in sittlicher Hinsicht zu erwarten? b) Warum zum Vereinsthema gemacht? Die Frage steht in unserer Zeit zur allgemeinen Debatte und ist von Bedeutung für den Lehrerstand. Zur Debatte steht sie, weil der Drang nach Bildung immermehr sich äussert, und weil noch einflussreiche Kreise des Volkes Wert und Notwendigkeit nicht anerkennen. Die Erörterungen über den wirtschaftlichen Nutzen der Bildung sind in Lehrerkreisen vorläufig abgeschlossen; sie führten zu einem sehr günstigen Resultat. Nun wird aber noch der gewichtige Einwand erhoben, die Volksbildung sei sittlich bedenklich. c) Zurückweisung dieses Einwandes. 1. Der Hinweis auf die gute alte Zeit ist hinfällig (vgl. die Abhandlung von Hans Delbrück im Januar-Heft 1893 der „Preussischen Jahrbücher“). 2. Auch die Zahlen der Kriminalstatistik können die Beschuldigung nicht rechtfertigen. Bisher sind bei der Behandlung des Vereinsthemas die Erörterungen über diesen Punkt besonders eingehend gewesen. In dieser Hinsicht will Referent nicht folgen; denn die Kriminalstatistik spielt bei der Beantwortung des Problems nur eine nebensächliche Rolle. Erstens decken sich nicht die Gebiete der Kriminalität und der Unsittlichkeit, und ausserdem ist die Zahl der Verbrechen und Vergehen in allererster Linie von den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen abhängig. Im übrigen zeigen die Zahlen, dass die Gesamtzahl der Verurteilten allerdings zunimmt, dass aber die Zahl der zu Zuchthaus und zur Todesstrafe

Verurteilten abnimmt. In den östlichen Provinzen sind die Zahlen bedeutend grösser, in allen Provinzen ist ein hoher Prozentsatz der Verurteilten ohne Schulbildung. — II. Der sittliche Fortschritt eine Thatsache. Unser Thema setzt eine sittliche Bedeutung der Volksbildung voraus; es ist also ohne weiteres angenommen worden, eine sittliche Entwickelung sei Thatsache. Dies ist nicht selten geleugnet oder mindestens in Zweifel gezogen worden. Daher kommt für uns zunächst die Frage: Findet ein sittlicher Fortschritt überhaupt statt? Verneint wird dies von Schopenhauer, v. Hartmann u. a., bejaht von Humboldt, Spencer, Höffding u. a. Wollen wir in der vielumstrittenen Frage zu einer gefestigten Anschauung gelangen, dann müssen wir uns der vergleichenden Völkerkunde und der Sittengeschichte zuwenden. 1. Antwort der vergleichenden Völkerkunde (nach dem hervorragendsten der in Betracht kommenden Werke: Alfr. Vierkandt: „Naturvölker und Kulturvölker. Ein Beitrag zur Sozialpsychologie". Leipzig 1896). Die Antwort fällt bejahend aus. 2. Antwort der Sittengeschichte (gestützt hauptsächlich auf das Werk des ausgezeichneten englischen Geschichtsschreibers Lecky: „Sittengeschichte Europas von Augustus bis auf Karl den Grossen"; daneben wurden auch andere Werke benützt). Die Antwort fällt ebenfalls bejahend aus. Resultat: Ein sittlicher Fortschritt der Menschheit, insonderheit ein beträchtliches Wachstum der Humanität, ist eine feststehende Thatsache. Man hat diesen Fortschritt häufig als „Verfeinerung", sogar als „Raffinement" bezeichnet; man spricht oft vom „Firnis" der Kultur. Wenn man solche Bezeichnungen wählt, dann will man sagen: der Egoismus ist derselbe geblieben, er kann sich nur nicht so ohne Scheu äussern. Das Verhalten ist vielleicht ein besseres geworden, die Gesinnung ist wie zuvor. Demgegenüber heben wir hervor: Herz und Nieren können wir nicht prüfen; aber unstreitig ist schon für die Sittlichkeit viel gewonnen, wenn es gelingt, die elementaren Triebe so weit zu dämpfen, dass sie nicht in grobe unsittliche Handlungen ausschlagen. Freilich fehlt noch viel daran, dass die Sittlichkeit völlig zur Herrschaft gekommen sei. Noch grosse Aufgaben sind zu lösen, und auch in Zukunft wird die vollkommene Sittlichkeit ein unerreichtes Ideal bleiben. Sollen wir deshalb die Hände in den Schoss legen? Sollen wir nicht vielmehr jedes Mittel, das uns dem Ziele näher zu bringen vermag, so intensiv anwenden, wie es nur irgend möglich ist? — III. Beitrag der Geistesbildung zum sittlichen Fortschritt. Wir fragen nun: Wie ist der sittliche Fortschritt zustande gekommen? Mit Recht wird in erster Linie hier auf das Christentum hingewiesen. Vom Tage seines Eintritts in die Völkerwelt bis auf den heutigen Tag ist es ein Ferment gewesen, das die Völkerwelt durchdrang und umwandelte; insonderheit ist die Entwickelung im Sinne einer wachsenden Humanität auf das ethische Ideal des Christentums zurückzuführen. Aber damit das Christentum zur Lebensmacht werden konnte, musste es sich mit den vorhandenen Elementen der Kultur verknüpfen. So entstand eine vom Christentum befruchtete Civilisation. Das vornehmlich treibende Moment zur Fortentwickelung dieser Kultur — auch in sittlicher Hinsicht — war und ist der intellektuelle Fortschritt. Das lässt sich überzeugend nachweisen: das sittliche Leben erfordert in negativer Hinsicht eine Bändigung der egoistischen Triebe und Leidenschaften, in positiver Hinsicht eine Hingabe an die Interessen anderer und der Gesamtheit. a) Was leistet die Geistesbildung inbetreff des negativen

Moments? Während die Naturvölker, soweit nicht Sitte, öffentliche Meinung und religiöse Satzungen regelnd eintreten, unter dem Einfluss der momentanen Impulse handeln, ist das Charakteristische beim Handeln der Kulturvölker, dass sich der Gedanke zwischen den Trieb und die That stellt. Auf diese Weise gelingt es in manchen Fällen, die elementaren Instinkte zu überwinden. Je grösser aber das Mass der Intelligenz ist, um so vollständiger muss es gelingen, die Triebe und Leidenschaften zu besiegen. In derselben Richtung wirkt das Gefühl für Menschenwürde, wie es sich unter dem Einfluss der Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst im Menschen entwickelt; es hält von mancher rohen That zurück, weil es diese als etwas ansehen lässt, das dem Menschen Unehre bereitet. b) Was leistet die Geistesbildung inbetreff des positiven Moments der Sittlichkeit? 1. Hingabe an die Interessen anderer. Nach Lecky wird nachgewiesen, dass die Kraft des Mitgefühls von der Lebendigkeit der Vorstellungen abhängig ist. Jeder Einfluss also, der den Bereich und die Kraft des Vorstellungsvermögens vergrössert, fördert die Tugenden des Wohlwollens. Die Geistesbildung thut dies im höchsten Grade. 2. Hingabe an die Interessen der Gesamtheit. Das Eintreten für die Interessen der Gesellschaft ist in bedeutendem Masse von dem Einblick in die Verhältnisse abhängig. Mit der Einsicht wächst die Geneigtheit, zum Wohl des Ganzen Opfer zu bringen, wächst also der Gemeinsinn. — Dis bisher besprochenen direckten Folgen der Geistesbildung umfassen also beide Momente des Sittlichen; ausserdem sind sie nicht lediglich objektiver, sondern auch subjektiver Art, d. h. sie beeinflussen beides, das äussere Verhalten und die Gesinnung. Sie führen also nicht allein zur Legalität, sondern thatsächlich zur Moralität. — Aber ist es nicht ein Irrtum, diese Folgen zu erwarten? Giebt es nicht Fälle von grober Unsittlichkeit bei höchster Intelligenz? Wir dürfen nur behaupten, dass die besprochenen Folgen die Norm bilden; entgegenstehende Erscheinungen sind Unregelmässigkeiten, Ausnahmen. Unsere Stellung zur Frage ist gleich weit entfernt von optimistischer Schwärmerei und von pessimistischer Verzagtheit. Zu den besprochenen Folgen kommen noch zwei indirekte hinzu: die Besserung der wirtschaftlichen Lage und die Veredelung der Genüsse. Beide fördern gleichfalls die Sittlichkeit. Die sittlichen Wirkungen der Geistesbildung sind demnach sehr zusammengesetzter Art; in diesem Umstand liegt es hauptsächlich begründet, dass sie so oft in Zweifel gezogen worden. Es ist eben nicht jedermanns Sache, das weite Gebiet mit einem umfassenden Blick zu überschauen. — IV. Folgerungen: 1. Eine beträchtliche Steigerung der ethischen Wirkungen lässt sich mit Zuversicht erwarten, wenn die Geistesbildung alle Schichten des Volkes durchdringt und planmässig gestaltet wird. 2. Die Pflege der Volksbildung ist eine der vornehmsten Aufgaben eines Volkes, und es ist jedermanns Pflicht, nach Kräften daran mitzuwirken. — Schluss: „Als eine bedeutsame Kulturerscheinung ist die Pflege der Volksbildnng in das 20. Jahrhundert eingetreten; wenn nicht alle Zeichen trügen, wird sie sich in diesem Jahrhundert zu einer Kulturbewegung ersten Ranges auswachsen. Setzen wir denn auch unsere volle Kraft mit ein! Einer besseren Sache können wir uns nicht hingeben. Helfen wir mit, dass das neue Jahrhundert werde: ein Jahrhundert der Volksbildung!“

Vom Dresdener Kunsterziehungstage. Ein Erfolg war's doch — trotz alledem! Ein Erfolg schon insofern, als hier zum ersten Male Kunst und Pädagogik in berufenen Vertretern sich zusammenfanden auf gemeinsamem Boden. Damit ist auch der einzig gangbare Weg gezeigt worden, auf dem es gelingen kann, das Erstrebte zu erreichen. Wenn wir Lehrer Erzieher zur ästhetischen Genussfähigkeit werden wollen, so dürfen wir nicht verschmähen, zuerst Schüler zu werden, Schüler derer, die der Kunst unmittelbar dienen.

Ein Erfolg auch in der Hinsicht, als durch die offene Aussprache, zu der jene Versammlung Gelegenheit bot, die Lage geklärt und damit die weitere Erörterung der Frage wesentlich gefördert wurde. Scharf traten die bestehenden Gegensätze hervor; offen zeigten sich die thatsächlichen Lücken, die sich sonst hinter verhüllenden Phrasen bargen; laut wurden alle die Zweifel und Befürchtungen, die erst beseitigt werden müssen, ehe man das Ziel fest ins Auge fassen kann.

Ein Erfolg war der Dresdener Tag aber vor allem dadurch, dass er den Lauen und den Zweiflern unmittelbar nachwies, dass für die Frage der künstlerischen Bildung wirklich eine Teilnahme und Begeisterung vorhanden ist, die man erstaunlich nennen muss, wenn man bedenkt, welch kurze Zeitspanne der Agitation bisher zu Gebote stand. Die stattliche Zahl von Künstlern und Kunstgelehrten, darunter Trägern erster Namen, von Schulmännern und Schulbeamten, darunter zahlreichen Vertretern deutscher Schulregierungen, die sich hier zusammengefunden hatten, giebt, so hoffen wir, eine Gewähr dafür, dass die ausgestreute Saat nicht verkümmern wird. Von dieser Hoffnung schreckt uns auch die Thatsache nicht ab, dass der Boden, in den sie gestreut wurde, recht viel steinichte Stellen aufweist, und, wie uns vorkommt, auch Dornen und Disteln in sich birgt, die nur zu gern sich bereit halten, die aufgehenden Sprösslinge zu ersticken.

Und doch nur „trotz alledem"? Ja, der Tag hat allerdings gezeigt, dass die Bewegung, so hoffnungsvoll sie auch erscheint, dennoch bis jetzt kaum ihr Anfangsstadium überschritten hat. Noch klaffen schroffe Gegensätze; noch besteht selbst inbetreff der Grundfragen keineswegs die wünschenswerte Übereinstimmung; augenscheinlich tastet man sich vielfach noch auf schwankem Boden vorwärts, wo der Uneingeweihte bisher schon festen Grund voraussetzte. An und für sich ist das allerdings kein Schaden; ist es ja nun einmal Gesetz des Werdens, dass der Fortschritt nur im Kampf der Gegensätze geboren wird. Aber freilich, mehr als ein Freund der Hamburger Bestrebungen ist dadurch nicht angenehm überrascht worden. Insbesondere schien es uns, als sei da und dort im Gebiet der neuen Ideen die Praxis hinter der freilich von Haus aus leichtfüssigeren Theorie allzuweit zurückgeblieben.

Der erste Gegensatz, der noch überwunden werden muss, ist der zwischen Zweckmässigkeit und Kunst. Dass er gelegentlich der Erörterung der Schulhaus-Architektur zum Ausdruck kam, ist wohl erklärlich; denn dass ein Schulhaus in pädagogischer wie hygienischer Hinsicht zweckmässig einzurichten ist, bezweifelt heutzutage niemand mehr; dass aber bei seinem Bau und seiner Einrichtung auch künstlerische Rücksichten zu beachten sind, das hält man im allgemeinen noch für Luxus. Der Kunstwart-Leiter, der auch anwesend war, versuchte in einem wenigstens meiner Ansicht nach nicht ganz einwandfreien Diktum den Streit theoretisch beizulegen; praktisch wird er

sicherlich noch lange bestehen, was schon daraus hervorgeht, dass die Zeit, wo man die genaue Befolgung hygienischer Grundsätze bei der Schulhauseinrichtung für Luxus hielt, auch noch keineswegs weit zurückliegt.

Ein ähnlicher Gegensatz besteht auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts. Er wurde in Dresden allerdings nur schwach angedeutet; da man sich betreffs dieses Gegenstandes, der zur Zeit die Geister erhitzt, offenbar auf beiden Seiten Reserve auferlegt hatte. Der Hamburger Referent erblickte den Zweck des Zeichnens nur in einer seiner Natur entsprechenden Äusserung des Innenlebens, stellte also Zeichnen und Sprache als Darstellungsmittel auf eine Stufe, während der Altmeister Flinzer hervorhob, dass die Volksschule doch vor allem fürs gewerbliche Leben vorbereite, der Zeichenunterricht demgemäss auch diesem Zwecke vorzugsweise dienen müsse. Die Sache spielt offenbar in die vielerörterte Frage nach dem Verhältnis zwischen „allgemein menschlicher“ und Utilitätsbildung hinein. Ich denke aber, dass sich hier der auch in der Sache begründete Kompromiss wohl mit der Zeit einstellen wird. Hoffentlich verwechselt man auf der einen wie auf der andern Seite nicht Eigensinn mit Prinzipientreue.

Der zweite, beträchtlich weiter klaffende Gegensatz. der während der Dresdener Verhandlungen vielfach und nicht zum mindesten auch in den zwanglosen Aussprachen nach den Sitzungen zutage trat, war der zwischen Intellektualismus und Kunst. Er schien identisch mit dem zwischen Pädagogen und Künstlern. Betonten die letzteren so energisch wie möglich, dass die Kunst unmittelbar wirken müsse, ohne intellektualistische Vermittelung; wies einer von ihnen ausdrücklich darauf hin, dass der Künstler selbst nicht imstande sei, die in seiner Schöpfung zum Ausdruck gekommene Stimmung in Worte zu fassen, umsoweniger werde der Lehrer es vermögen: so waren die ersteren doch augenscheinlich nicht imstande, ihr pädagogisches Gewissen zu beruhigen. Ohne irgend eine „Behandlung“ könnte doch z. B. auch der „künstlerische Wandschmuck“, den man fordere, nicht bleiben; die Kinder müssten doch „wissen“, was schön sei; die Bilder müssten zu dem Unterricht in Beziehung gesetzt werden u. s. w. War es da ein Wunder, dass ein bekannter Münchener Künstler nach solchen Äusserungen resigniert erklärte, dass er seine Hoffnung auf eine gedeihliche Entwickelung der Sache immer mehr schwinden fühle, Künstler und Lehrer würden einander niemals verstehen.

Ja, erklärlich ist es schon. Eine einseitige, intellektualistische Psychologie, der ein Diesterweg seiner Zeit ebenso folgte wie in der Gegenwart die Jünger Herbarts, hat unsere Pädagogen allgemach so beeinflusst, dass man sich gar nicht wundern darf, wenn in ihrer Auffassung der Begriff „Erziehung“ im wesentlichen in den des „Unterrichts“ zusammenschrumpft, so dass neben dem „erziehenden Unterricht“, d. i. der Belehrung, die unmittelbar einwirkenden erziehlichen Einflüsse in ihrer Bedeutung ungebührlich zurückgesetzt werden. Und doch könnte jeden schon die eigne Erfahrung lehren, dass Gewöhnung und Suggestion, zumal im kindlichen Alter. Erziehungsmächte ersten Ranges sind, Mächte, die, der hergebrachten Psychologie zum Trotz, der Belehrung nicht nur die Wage halten, sondern sie im ganzen weit überragen. Und nun gar Erziehung zum künstlerischen Empfinden als Gegenstand methodischen Unterrichts! Ich kann den Künstlern auf dem Dresdener Tage nachfühlen, dass ihnen dabei ein kalter Schauer den Rücken hinunterlief. Hat auf

diesem Gebiete die „Methode“ nicht schon Schaden genug angerichtet? Wie schwer hat man sich an unsern köstlichen Volksmärchen versündigt, seitdem ein poesiearmer Didaktiker auf den Gedanken gekommen ist, sie zur Grundlage eines methodischen Gesinnungsunterrichts zu machen! Wie hat man die lyrischen Dichtungen unserer Lesebücher solange in die Schablone einer pedantischen Methode erbarmungslos hineingepresst, bis alles Leben aus ihnen entwichen war! An der Leiche aber mag wohl der Anatom fachwissenschaftliche Erörterungen anstellen, den poetisch Gerichteten widert sie an.

Der am zweiten Tage vor einem grösseren Publikum gehaltene Vortrag des Professors Konrad Lange, in dem dieser in ungemein klarer Weise die Aufgabe der künstlerischen Erziehung besprach, hätte besser am Anfange der Verhandlungen gestanden. Vielleicht wäre dadurch manche Unklarheit und manches Missverständnis von vorn herein beseitigt worden. Künstlerische Erziehung ist, so führte der Redner aus, Erziehung zur ästhetischen Genussfähigkeit. Nicht Künstler wollen wir bilden, nur den Kunstsinn wollen wir wecken, soweit dies im Bereiche des nichtkünstlerischen Menschentums möglich ist; kein neues Lehrfach wollen wir einführen; fern liegt uns, das jetzige pädagogische Ideal durch ein neues ersetzen zu wollen. Was wir erstreben, ist eine Ergänzung der hergebrachten Erziehung; denn Bildung zum Kunstgenuss ist notwendig zur Harmonie der Bildung, die wir erstreben. Die Kunstbildung — der Vortragende fasste von hier ab den Zeichenunterricht speziell ins Auge — soll nicht Verstandesbildung sein, sondern Ausbildung des künstlerischen Gefühls. Darin liegt nicht eine unbedingte Verwerfung des erläuternden Wortes, aber doch der Ausschluss ausgedehnter theoretischer Belehrungen. Die Kunstbildung soll natürlich auch nicht Routine sein. Vor allem aber wünschen wir, dass die Erziehung zu ihr den Kindern zur Lust werde. Natürlich verlangt auch der Kunstunterricht (das Zeichnen) eine Methode; diese entlehne aber ihre Grundsätze der Natur, nicht der Mathematik (Stuhlmann), nicht der Geschichte (Rein). Vor allem ist zu beachten, dass der Weg zur Kunst durch die Natur geht; ohne Erinnerungsbilder aus ihr ist Kunstgenuss unmöglich.

Die wichtigste Frage war meines Erachtens „die Vorbildung der Lehrer in den Seminaren“. Leider hatte man den Vortrag des Seminaroberlehrers Muthesius, der sie behandeln sollte, an vorletzte Stelle gesetzt. Infolgedessen fehlten Aufmerksamkeit und Diskussion, was ich für bedauerlich halte. Muthesius suchte das Seminar betreffs seiner Versäumnis mit ganz anerkennenswerten Gründen zu entschuldigen, forderte aber sehr energisch eine künstlerische Ausbildung der Seminar-Zeichenlehrer und eine weitere Ausdehnung des Zeichenunterrichts. Muthesius beschränkte, wie der Kunsterziehungstag überhaupt, den Begriff Kunst auf bildende Kunst; er hätte sonst auch Gelegenheit nehmen können, den Musik- und Litteraturunterricht im Seminar kritisch zu beleuchten.

Natürlich bot der Dresdener Tag noch Anregungen mancherlei Art. Eine Ausstellung suchte die Verhandlungen zu unterstützen, stand aber nur in einzelnen Punkten in engerem Zusammenhang mit ihnen. Vielleicht gab auch sie den Anstoss zu der Warnung vor Übertreibungen, die in der Versammlung mehrfach zu Tage trat. Und ich glaube auch, sie ist am Platze. Praktisch ist wirklich nicht so viel geleistet worden, als Sanguiniker in der Theorie verhiessen. Die vorhandenen Wandbilder sind Ansätze, Taster, aber keineswegs

das ganz, was man erstrebt. Die Künstler werden hier noch von den Pädagogen lernen müssen. Auch auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts ist noch alles im Werden. Dass das Alte als überlebt gilt, daran kann man allerdings nicht zweifeln; das Neue taucht aber erst in einzelnen Ansätzen aus dem Chaos von Ideen und Entwürfen auf, so dass zur Zeit ein besonnener Methodiker kaum wagen wird, die Entwickelung auch im einzelnen vorauszusagen. Das alles aber hält uns nicht ab, die von Hamburg ausgegangene Bewegung als eine verheissungsvolle zu betrachten und auch bei den vorhandenen spärlichen Ansätzen bestimmt zu erwarten, dass ihre Entwickelung auf Schule und Volkstum fördernd wirken wird.

Personalien.

Am 15. September starb im 74. Lebensjahre Schulrat Prof. Dr. Euler in Berlin, seit 1860 Lehrer an der Königl. Central-Turnlehrerbildungsanstalt, seit 1877 Unterrichtsdirigent derselben. Der Verstorbene war ein äusserst fruchtbarer Schriftsteller auf turnerischem Gebiete; insbesondere muss man ihn als die zur Zeit erste Autorität auf dem Gebiete der Turngeschichte bezeichnen. Auch auf die Gestaltung des Turnunterrichts in den preussischen Schulen hat er massgebenden Einfluss ausgeübt. Die hervorragendsten seiner Schriften sind: Geschichte des Turnunterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik (2. Ausg. 1890), Ausgabe der Werke Jahns (1884—87), Encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens (1893—96). Seit 1882 gab er mit Eckler die „Monatsschrift für das Turnwesen“ heraus.

In Leipzig starb am 4. Oktober die Witwe Zillers im 81. Lebensjahre. Sie hat den Gatten um 19 Jahre überlebt.

Im September feierte der verdiente Begründer des „Deutschen Lehrerheims“ in Schreiberhau, Hauptlehrer Wilhelm Winkler, geboren 1842, sein 40jähriges Amtsjubiläum. Schreiberhau verdankt ihm, der seit 1861 dort als Lehrer thätig ist, vorzugsweise sein Aufblühen als weltbekannte Sommerfrische.

Sein 50jähriges Amtsjubiläum feierte am 26. September Ernst Stötzner in Dresden, geboren 1832, seit 1887 Lehrer, seit 1890 Direktor der dortigen Taubstummenanstalt. Seine schon 1865 erschienene Schrift: „Schulen für schwachsinnige Kinder“ war wohl die erste, welche die seitdem vielbesprochene Frage der Schwachsinnigen-Erziehung behandelte. Auch auf andern Gebieten der Pädagogik ist Stötzner als Schriftsteller thätig gewesen. Viele Jahre hindurch leitete er die litterarische Beilage der „Allg. deutschen Lehrerztg.“

Der Vorsitzende des Schlesischen Provinzial-Lehrervereins, Bandmann in Breslau, legte sein Amt nieder.

Oberlehrer Dr. Heinrich Schröder, der seit Jahren bemüht ist, auf Grund sorgfältiger statistischer Untersuchungen die Mängel der heutigen Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Schulen Deutschlands nachzuweisen, wurde seitens der Lehrerschaft als Dank eine Dotation von 10000 Mark überwiesen. Schröder, geboren 1863 in der Provinz Schleswig-Holstein, war bis vor drei Jahren Lehrer an der Kaiserl. Deckoffizierschule, vorher am Realgymnasium in Kiel. Er soll beabsichtigen, sich an einer preussischen Universität als Lehrer für englische Philologie zu habilitieren.

Litteratur.

Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder.

O. Berkhan (Dr. med.), Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn. Für Ärzte u. Lehrer dargestellt. 64 S. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, 1899. Preis 1,60 M.

K. Kläbe (Lehrer), Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule zu Halle a. S. und ein Lehrplan für sie. 107 S. Leipzig, Merseburger, 1900. Preis 1,20 M.

Während der ersten Entwickelungsperiode einer neuen pädagogischen Bethätigung ist den Beteiligten jede Anregung willkommen, selbst wenn sie nichts Neues bietet, sondern nur eine Erfahrung durch eine ähnliche bestätigt, eine Einzelbeobachtung durch eine andere widerlegt oder endlich nur für die betreffende Frage Stimmung zu machen sucht. Auf dem Gebiet der Schwachsinnigenerziehung haben wir heute das Ende der ersten Entwickelungsperiode nahezu erreicht; nur Ignoranten können von der Notwendigkeit einer gesonderten Erziehung der Schwachsinnigen in Hilfsklassen oder Tagesanstalten heute noch nicht überzeugt sein. Auf diesem Gebiete ist jetzt keine Anfängerarbeit mehr zu leisten. Jede neuerscheinende Arbeit über dieses Thema muss heute auf vorhandenen Resultaten, auf den Schultern der bisherigen Arbeiter stehen, wenn sie nicht einen absolut selbständigen Weg einzuschlagen vermag.

Erste Bedingung für eine erfolgsichere Mitarbeit am weiteren Ausbau der Frage nach der Erziehung Schwachsinniger ist neben der selbstverständlichen praktischen Erfahrung psychologische Klarheit über das Wesen des Schwachsinns. Nur auf Grund einer psychologischen Erfassung der schwachsinnigen Kindesnatur lassen sich Grundsätze über Erziehung, Unterricht und Pflege Schwachsinniger festlegen. Da, wo nur die praktische Erfahrung spricht und das psychologische Urteil nicht umfassend die Resultate der Praxis vereinigt, kann niemals ein Ausbau erfolgen, der in allen seinen Einzelheiten und Schlüssen den Charakter der inneren Notwendigkeit offenbart. Die Mitarbeiter an genannter Frage müssen sich ferner klar sein über die Richtungen, in welchen der Ausbau fernerhin vorzunehmen ist. Sie müssen Spezialisten des pädagogischen Teilgebietes werden. Der Ausbau darf nicht immer wieder Gelegenheit geben, alle oder fast alle Spezialfragen, die sich an die Schwachsinnigenerziehung anschliessen lassen, allgemein zu besprechen, sonst werden auch fürderhin sehr nebensächliche Dinge mit Kardinalgedanken, die noch lange keinem Abschluss zugeführt sind, zusammengeworfen und viele Einzelfragen oberflächlich oder mit naiver Pedanterie abgethan. Die den Rücken deckende Bemerkung: „Die Anmerkungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit" kann künftig nicht mehr vor dem Vorwurf retten, die vorhandene Litteratur nicht gründlich studiert oder den betreffenden Gedanken nicht zu Ende gedacht zu haben. Gewiss lassen sich alle das Gebiet berührende Fragen knapp erörtern; dann muss aber die Art der Abfassung sämtlicher Erklärungen und Forderungen so modifiziert sein, dass man sofort das selbständige subjektiv abgeschlossene Urteil über die in der Litteratur bestehenden Ansichten und Kontroversen erkennt. Die pädagogischen Mitarbeiter haben ihr Hauptaugenmerk zwei Punkten zuzuwenden: den Resultaten der medizinischen Forschung und einer auf psychologische Gesetzmässigkeit gegründeten Methodik der Schwachsinnigenerziehung. Nach diesen Richtungen hin fehlen noch die pädagogischen Spezialisten.

Von diesen Gesichtspunkten aus die beiden oben genannten Schriften betrachtet, ist mein Urteil über Berkhans Arbeit absolut, über Kläbes Buch beschränkt günstig.

Die Vorzüge der erstgenannten Schrift sind dahin zusammenzufassen: 1. Das Buch enthält die langjährigen Erfahrungen eines psychiatrisch gebildeten Arztes, der ein volles pädagogisches Verständnis für die beregte Frage besitzt. 2. Der Verfasser entscheidet sich bez. der Benennung des betr. Kindermaterials für den Begriff „Schwachsinn" und lässt den Ausdruck „Schwachbegabtsein" nur noch für den gewöhnlichen Sprachgebrauch, der schonend Rücksicht nehmen will auf die betr. Eltern und Kinder, gelten. (S. 27 und 28.) Er trägt also dazu bei, eine grössere Einheitlichkeit in der wissenschaftlich-technischen Bezeichnung zu schaffen und den Begriff „Schwachbegabtsein" mit seinen unbestimmten Grenzen zurück-

zudrängen. 3. Der Verfasser kennzeichnet eingehend die Bedeutung der cerebralen Kinderlähmung oder Hirnlähmung der Kinder, stellt auf Grund exakter Beobachtung die verschiednen Arten der Folgen fest, als: Lähmungen einzelner oder mehrerer Glieder, Schwachsinn geringeren und höheren Grades, Sprechstörungen, Epilepsie; und giebt endlich medizinische Mittel zur Behandlung der Leiden an. 4. Die Schrift macht den Anfang, in einem Fall den gesammelten Beobachtungen den Sektionsbefund gegenüberzustellen. Die nach dieser Richtung noch zu erwartenden Aufschlüsse seitens der Mediziner sind für die physiologische Psychologie von grösster Bedeutung. Leider stehen die mikroskopischen Sektionsbefunde an Schwachsinnigen, deren Seelenzustand durch eine genaue Beobachtung vorher festgestellt worden war, noch aus. 5. Die verschiedenen Anormalitäten schwachsinniger Kinder im Sprechen, Lesen und Schreiben versucht der Verfasser geschickt zusammenzufassen zu dem Begriff des „Sprach-, Schreib- und Lesestammelns.“ (Als interessante Beobachtung fügt er einen Fall von „Spiegelstricken“ an). 6. Der Verfasser schildert an der Hand seiner praktischen Erfahrung interessante Versuche einer Verhütung des Schwach- und Blödsinns. „Die angegeben Fälle werden genügen, zu beweisen, wie eine Frau, welche eine Reihe Kinder durch Fehlgeburten, Frühgeburten und Hirnlähmung verloren oder schwachsinnige Kinder geboren hat, durch eine vom Beginn der Schwangerschaft eingeleitete entsprechende Behandlung ein lebensfähiges, geistig und körperlich gesundes Kind zur Welt bringen kann.“ 7. Endlich versucht der Verfasser auf Grund eingehend geschilderter Fälle, Wege zu zeigen, wie die Schwachsinnigen, wenn sie mit dem Gericht in Konflikt oder mit der Militärbehödre in Berührung kommen, vor falscher Beurteilung und Behandlung zu bewahren sind.

Die Schrift des Dr. Berkhan berücksichtigt die Entwickelung der Schwachsinnigen vor und nach der Schulzeit, zeigt das Bestreben einer Ineinanderarbeit zwischen Arzt und Lehrer und bleibt bei wohlthuender Wärme der Sprache und Einfachheit des Ausdrucks auf wissenschaftlicher Höhe. Diese Vorzüge veranlassen mich, das kleine Buch jedem beteiligten Lehrer, Arzt und Elternpaar dringend zu empfehlen.

Kläbes Schrift verrät sofort den praktischen Schulmann. Viele Einzelheiten sind nicht ohne pädagogisches Geschick hervorgehoben und zusammengestellt. Aber man beobachtet sehr bald, dass die psychologische Klarheit über den Gegenstand der praktischen Erfahrung nachsteht, indem der versuchte Ausbau die zwingende Notwendigkeit vieler Forderungen vermissen lässt. In dem aufgestellten Lehrplan, der sich an den Halleschen Volksschullehrplan für Klasse VII—IV anlehnt, wird, weil das Wesen des Schwachsinns nicht streng gefasst wurde und die Einzelerfahrung durch einen psychologischen Überschlag nicht die gebührende Bedeutung erhielt, die für Schwachsinnige erreichbare mittlere Höhe der intellektuellen Erkenntnis nicht stark genug hervorgehoben und daher nicht selten überschritten. In Religion auf der Unterstufe „Abrahams Berufung“, „Elieser, den treuen Knecht“, auf der Mittelstufe das Lied: „Eins ist not“, auf der Oberstufe die „Bergpredigt“ — in Heimatkunde und Geographie auf der Oberstufe den Saalkreis, Regierungsbezirk Merseburg, die Provinz Sachsen, das Königreich Preussen, Deutschland, Europa, die übrigen Erdteile, sowie das Meer, den Globus (Stereoskop und Projektionsapparat als Lehrmittel!) behandeln zu wollen, ohne anzugeben, in welchem Umfang und welcher Ausführung — von einer gesonderten Sprachlehre zu reden mit dem Ziel: erweiterter einfacher Satz, Beifügung, Ergänzung, Vorwörter, Umstandsbestimmungen — im Rechenunterricht für die Oberabteilung die Behandlung des Zahlraums 1—1000, den höheren Zahlraum, Regeldetri und Durchschnittsrechnung anzusetzen — nenne ich ein „utopisches Bild“, wiewohl der Verfasser sich im Vorwort dagegen verwahrt, ein solches entworfen zu haben. In Kläbes Schrift drängt sich eine Menge von Unterrichtsstoff zusammen, und der Bienenfleiss, mit welchem derselbe gesammelt und geordnet wurde, ist anzuerkennen. Auch an Formularen und Listen wird nicht wenig geboten. Mir will es aber scheinen, als hätte der Verfasser den Wert seiner Arbeit um ein Bedeutendens erhöhen können, würde er sich ausschliesslich dem Stoffplan und einer ausführlichen Lehrplantheorie zugewandt haben.

L. Laquer (Dr. med.), Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Kraepelin-Heidelberg. 64 S. Wiesbaden, Bergmann, 1901. Preis 1,30 M.

Diese Schrift ist ein auf der XXV. Wanderversammlung der südwestdeutschen Neurologen und Irrenärzte zu Baden-Baden am 27. Mai 1900 gehaltener Vortrag. Mit den „schwachbefähigten“ Kindern sind, wie die Arbeit beweist, notorisch schwachsinnige gemeint. Der Verfasser hat den hier entschieden abzulehnenden Begriff der „Schwachbefähigung“ leider beibehalten. — Die Schrift bietet nichts absolut Neues; dennoch bedeutet sie einen beachtenswerten Fortschritt, und zwar durch die Zusammenstellung von Beobachtungen verschiedener auf dem Gebiet der Schwachsinnigenerziehung thätiger Mediziner und Pädagogen, die sich hieran anschliessenden Kontroversen über medizinische und pädagogische Einzelfragen (die adenoiden Wucherungen, deren Bedeutung für die Sprachentwickelung überschätzt worden sei — das mittlere Mass der körperlichen Entwickelung bei Schwachsinnigen — die neuro- und psychopathischen Krankheitserscheinungen — Pupillendifferenz — Tätowierung bei Schwachsinnigen und Lombrosos Theorie — die häufigsten Ursachen [aussereheliche Geburt, Schwindsucht und Trunksucht der Eltern] — die Zunahme der Schwachsinnigen in den Schulen — lange Beobachtung vor der Auswahl der Schwachsinnigen — Absonderung der Epileptischen und moralischen Idioten von den Schwachsinnigen — das Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger und die Schwachsinnigen — der Schutz der Schwachsinnigen nach der Schulzeit) und die dabei zu Tage tretende, auf Grund einer langjährigen Praxis gegebene Bestätigung von Forderungen, die seit Jahren im Interesse der Schwachsinnigenerziehung gestellt wurden. Der Verfasser ist Nervenarzt und zugleich Schularzt der Hilfsschule zu Frankfurt a. M. Seinen Auslassungen liegt ein vorzügliches Akten- und Beobachtungsmaterial zu Grunde. Seine am Schluss der Arbeit aufgestellten „ärztlichen und sozialen Gesichtspunkte“, betr. das Hilfsschulwesen, sind anstandslos anzuerkennen. Insbesondere bereitete es mir Vergnügen, folgende These zu lesen: „Die gegenwärtige Verfassung der mehrklassigen selbständigen Hilfsschulen ist im wesentlichen aufrecht zu erhalten; sie ist durch Hilfsklassen, die an die Normalschule sich angliedern, nicht zu ersetzen, aber durch Anfügung von Internaten mit Speisung und Beschäftigung der Kinder in den Nachmittagsstunden weiter auszubauen.“ Damit ist eine „Tagesanstalt“ gefordert.*) Das Buch ist 1901 ausgegeben, steht aber bezügl. der pädagogischen Litteratur nicht auf der Höhe. Trotzdem ist es empfehlenswert.

W. Weygandt (Dr. phil. et med.), Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung. 103 S. Mit 2 Abbildungen. Würzburg, Stuber, 1900. Pr. 2,50 Mk.

In dieser Schrift liegt der erste Versuch vor, Idiotie und Schwachsinn von medizinischem und pädagogischem Standpunkt zugleich systematisch zu erörtern. Die Disponierung des gesamten Stoffes verrät das hervorragende Geschick, ein Thema allseitig zu erfassen; die Verarbeitung des Stoffes zeigt, dass der Hauptwert des Buches in dem medizinischen Teile liegt, und hier gebührt dem Verfasser die vollste Anerkennung. Der Versuch einer zusammenfassenden Darstellung von Idiotie und Schwachsinn sowohl vom medizinischen, als auch vom pädagogischen Standpunkte aus will um deswillen gewagt erscheinen, weil bei einer zur Hälfte noch in der ersten Entwickelung stehenden Wissenschaft und Arbeit die Einzelresultate der Erfahrung noch zu schwankend sind und nur von dem in der Praxis stehenden Spezialisten richtig eingeschätzt werden können, und ferner, weil einem Autor in der Regel die Seite der Bearbeitung eines Themas am besten gelingen wird, auf welcher er praktisch thätig war. So sehr daher der Versuch Weygandts zu schätzen ist, darf ihm doch auch nicht die Kritik vorenthalten werden, welcher er sich durch Miteinschluss der pädagogischen Behandlung ausgesetzt hat. Bei einer Erörterung der pädagogischen Behandlung ist die Charakteristik des Idioten streng von der des Schwachsinnigen zu trennen. Der Verfasser glaubte, von einem aus den Eigentümlichkeiten beider konstruierten Typus ausgehen zu können. Möglich, dass für die allgemeine Medizin eine scharfe Trennung unwesentlich ist; für die Psychiatrie ist sie notwendig. Die Pädagogik aber ist heute so weit, dass sie die Charakterisierung der Schwachsinnigen bezüglich der pädagogischen Behandlung scharf zu umgrenzen beginnt. Dem Verfasser ist das Wesen des Schwachsinns, wie er sich in den Hilfs-

*) Vergleiche Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. S. 141, 142.

schulen zeigt, nach der pädagogischen Seite nicht hinreichend bekannt, er würde sonst nicht immer nur von den ersten Anfängen der pädagogischen Arbeit, wie sie in den Idiotenanstalten Regel ist, sondern auch von den verwickelteren Vorgängen in der psychologischen Beobachtung und pädagogischen Bemühung gesprochen haben; er wäre gewiss nicht zu den Behauptungen gekommen, dass nur ein Zehntel aller schwachsinnigen Kinder einigermassen leidlich lesen lerne (S. 57), dass die Entfernung des schwachsinnigen Kindes von den Eltern durchaus angebracht wäre (S. 42), dass man Mitgefühl, Dankbarkeit, Trauer vergeblich anstreben werde (S. 60). Hierüber liegen nicht nur bestimmte praktische Resultate in den verschiedenen Hilfsschuleinrichtungen vor, sondern auch litterarische Ausweise. Ich bemerke zum Schluss, dass der Lehrer dem medizinischen Teile wertvolle Aufschlüsse und Bestätigungen einzelner Ansichten entnehmen kann und darum das Buch doch dankbar begrüssen wird.

P. Möller (Dr. med.), Über Intelligenz-Prüfungen. Ein Beitrag zur Diagnostik des Schwachsinns. Inaugural-Dissertation, 1897.

Die Hartmannschen Versuche über die Analyse des kindlichen Gedankenkreises finden eine eigenartige Fortführung in dieser Schrift, die es unternimmt, einige Thatsachen der neueren physiologischen Psychologie, welche sich eng an die sogenannte Assoziationspsychologie der Engländer anlehnt, in umfangreicherer und neuer Weise für die Methode von Intelligenzprüfungen zum Zwecke einer sicheren Diagnostik des Schwachsinns zu verwerten. Der Verfasser ist ein ehemaliger Volksschullehrer, und es lässt sich schon um deswillen die besondere Bedeutung der Arbeit für das pädagogische Studium erklären. Für die Schwachsinnigenforschung aber hat die Schrift ihren eignen Wert, da in ihr zum erstenmal die Resultate einer umfangreichen (jeder Fall 15 Stunden unter Vermeidung geistiger Ermüdung) und nach bestimmten Gesichtspunkten erfolgten Intelligenzprüfung bei Schwachsinnigen veröffentlicht worden sind. Zwar sind die Prüfungen an sechs erwachsenen Personen vorgenommen worden, aber das Wesentliche der interessanten Arbeit liegt in der angewandten Methode und ihrer Bedeutung für Intelligenzprüfungen bei schwachsinnigen Kindern. — Möllers Intelligenzprüfungen bezogen sich auf Zahl und Art der Vorstellungen und Begriffe und auf den Grad der Urteilsfähigkeit. Die Prüfungsgebiete waren: 1. Personen und Dinge der Umgebung, 2. der Bildungsgang, 3. der Beruf. — Für die Methode waren folgende Gesichtspunkte massgebend (S. 20): a) Für die Wahl der Stoffe: 1. Es wurden möglichst alle für das betreffende Individuum inbetracht kommenden Unterrichtsgegenstände herangezogen. 2. Von den Stoffen aus den einzelnen Gebieten wurden sowohl die in den Vordergrund gestellt, welche in der letzten Zeit des Schullebens am eingehendsten behandelt worden waren, als auch die, welche im allgemeinen in der Schule am genauesten und häufigsten durchgenommen zu werden pflegen. (Gesetz von der Deutlichkeit der Erinnerungsbilder. Gesetz von der Intensität und von der assoziativen Verwandtschaft der Erinnerungsbilder.) 3. Eine Reihe kleiner Geschichten (Fabeln) mit Pointen wurden noch speziell zur Prüfung der Urteilsfähigkeit verwendet. — b) Für die Art des Prüfungsverlaufs: 1. Die dem Individuum interessantesten Unterrichtsgebiete wurden vorangestellt. (Gesetz von den positiven Gefühlstönen der Vorstellungen.) 2. Orientierende Zwischenbemerkungen und leitende Zwischenfragen wurden erforderlichenfalls und dann vorsichtig eingestreut. (Gesetz von der Konstellation der Vorstellungen.) 3. Die Beziehungen der Unterrichtsstoffe zum wirklichen Leben wurden berücksichtigt. (Gesetze von den positiven Gefühlstönen und von der Konstellation der Vorstellungen.) — Die Prüfung ergab in allen Fällen ein ziemlich getreues Bild des geistigen Bestandes und Vermögens. M. stellte in einem Falle statt des gemutmassten Schwachsinns völlige Urteilsfähigkeit und durch mangelhafte Erziehung und ungünstige Einflüsse hervorgerufene sittliche Verwahrlosung fest; in einem zweiten erwies sich die vermutete Imbecillität als thatsächlich. — Der wissenschaftliche Fortschritt in der Forschung liegt in der Aufstellung und Anwendung der genannten, auf psychologische Gesetze gestützten Gesichtspunkte, sowie in der methodischen Benutzung von Fabeln zur Feststellung der Urteilsfähigkeit. Die Verwertung dieses Neuen für die Pädagogik ist nun in erster Linie Sache der Lehrer schwachsinniger Kinder. Dem Verfasser aber ist die Pädagogik für seine wertvolle Arbeit Dank schuldig. Ergänzungen zu seinem Thema lieferte M. in einem 1899 gehaltenen Vortrag in der „Berliner Gesellschaft für Psychiatrie und Nervenkrankheiten". (Referat in Nr. 37 der Berliner Klinischen Wochenschrift, 1899.)

A. Liebmann (Dr. med.), Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. (Schiller-Ziehens Sammlung, IV. Bd., 3.H.) 78 S. Berlin, Reuther u. Reichard, 1901. Pr. 1,80 Mk.

Der Verfasser, welcher sich schon vielfach litterarisch mit den schwachsinnigen Kindern beschäftigt hat und bei seinen Untersuchungen zur Feststellung regelmässig wiederkehrender Defekte gekommen ist, hat in der vorliegenden für den Pädagogen ausserordentlich wertvollen Monographie die Sprachstörungen bei geistig zurückgebliebenen Kindern behandelt. Ist einmal die Art der Darlegungen für den studierenden Pädagogen und Arzt vielseitig belehrend, indem stets Gesamtbilder bestimmter Fälle mit reichem Beobachtungs- und therapeutischem Versuchsmaterial geboten werden, so sind andrerseits die wissenschaftlichen Resultate für die Beurteilung und Behandlung mit Sprachstörungen behafteter schwachsinniger Kinder von grossem Wert. — L. unterscheidet Sprachstörungen sekundärer Art, „beruhend auf der geistigen Inferiorität", und solche primärer Natur, wo „organische Abnormitäten (Gehörsherabsetzungen, Lähmungen, Geschwülste u. s. w.) oder funktionelle Mängel die Sprache unverständlich machen, den Patienten von der Umgebung isolieren und so seine geistige Entwickelung retardieren". Zur erstgenannten Gruppe gehören: Stummheit, hochgradiges Stammeln, formale Sprachmängel (Agrammatismus), Stottern, Disharmonie zwischen formaler und mechanischer Sprache (Poltern). Zu der zweiten Gruppe gehört das hochgradige Stammeln, das durch organische Fehler oder Mängel (Gaumendefekte, Gaumensegellähmung, Behinderung des Gaumensegels durch Nasenrachentumoren, Schwerhörigkeit) hervorgerufen wird oder nur als eine funktionelle Störung der Sprachorgane erkannt werden kann. Beide Arten von Sprachstörung bedürfen noch der pädagogisch-wissenschaftlichen Erfassung und Bearbeitung durch Lehrer schwachsinniger Kinder. Das anregende Buch Liebmanns sei darum dringend empfohlen.

Grothe u. Kläbe, Was haben wir erreicht und was erstreben wir? Nachtrag zu Kläbes Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule. 16 S. Leipzig, Merseburger. 1901. Pr. 20 Pf.

Die Schrift schildert die Entwickelung der Halleschen Hilfsschule für Schwachsinnige und den von der städtischen Verwaltung zu erhoffenden Weiterbau. Die eingestreuten praktischen Erfahrungen dürften Hilfsschullehrern interessant, der Entwickelungsgang der Hilfsschule wird für Städte, die sich der Schwachsinnigenfürsorge annehmen wollen, nicht ohne Bedeutung sein.

Kläbe, Anleitung zur Abfassung von Schüler-Charakteristiken. 12 S. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 40 Pf.

Ein beachtenswerter Entwurf. Jedoch entbehrt die Abteilung „Fortlaufende Bemerkungen über das Kind während der Dauer der Schulpflicht" jedes pädagogisch-wissenschaftlichen Gesichtspunktes, was einer übersichtlichen Aufzeichnung wertvoller Beobachtungen nicht förderlich ist. Dennoch als Beobachtungsliste für Hilfsschulen zu empfehlen.

Heller, Pflege und Erziehung schwachsinniger Kinder. Vortrag, gehalten im Österreichischen Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Wien.

Der Wert dieses Vortrags liegt in der für Eltern, Lehrer und Kindergärtnerinnen berechneten instruktiven Einführung in die Erziehnng und Belehrung schwachsinniger Kinder und in den praktischen Winken über die Behandlung Schwachsinniger während der ersten Lebensjahre.

Berlin. Arno Fuchs.

Chemie.

J. Schmidt (Lehrer in Berlin). Chemisches Praktikum. Erster Teil: Ausgewählte Kapitel aus der anorganischen Chemie. Mit 64 Figuren im Text. 96 S. Breslau, Ferdinand Hirt, 1900. Preis 1,60 Mk.

Das Buch enthält die genaue Beschreibung von 216 das Gebiet der Nichtmetalle umfassenden Versuchen. Die ersten sieben Versuche beleuchten das Wesen der Synthese, Analyse und der chemischen Verwandtschaft. Daran schliessen sich einige wertvolle Vorschriften über die Anwendung der Filter und das Schneiden, Biegen und Ausziehen der Glasröhren. Die Behandlung der einzelnen Elemente,

die so angeordnet sind, dass sie einen stufenmässigen Fortschritt des Unterrichts ermöglichen, ist meisterhaft. In der ganzen Arbeit ist das Prinzip der Entwickelung zur Geltung gekommen. Im Interesse der Anschauung sind nur solche Versuche berücksichtigt worden, die eine genaue Beobachtung der sich abspielenden Vorgänge gestatten. Durch Gleichungen, die den Versuchen folgen, wird die Einsicht in den Verlauf der Reaktionen vermittelt. Dass der Verfasser überall die Strukturformel angewendet hat, ist als eine erlösende That zu bezeichnen. Die Schulbuch-Litteratur enthält nur wenige Werke dieser Art, in denen die Strukturformel ein bescheidenes Plätzchen gefunden hat, und doch ist es nur durch sie möglich, den Verlauf der Reaktionen anschaulich darzustellen und Einsicht in das Wesen einer Verbindung zu verschaffen. Die auf der Grundlage der Anschauung gewonnenen begrifflichen Resultate sind in gesperrter Schrift unter den Versuchen angegeben. Die Behandlung eines jeden Elements wird zum Abschluss gebracht durch den qualitativen Nachweis desselben. Dadurch wird nicht nur den Forderungen der Methodik, die als abschliessende Unterrichtsthätigkeit die Anwendung verlangt, sondern auch dem praktischen Bedürfnisse entsprochen. Der Anhang enthält eine Anweisung zur Einrichtung eines Schrankes für chemische Gerätschaften und Chemikalien. Ein Chemieschrank, der nach den Angaben des Verfassers eingerichtet ist, wird, soweit es sich um Volksschulverhältnisse handelt, seinen Zweck durchaus erfüllen. Eine willkommene Zugabe ist ein Verzeichnis der für die Versuche erforderlichen Chemikalien und Apparate, welches auch die genaue Angabe der Preise enthält. Wohlthuend berührt die gefällige Ausstattung des Buches, insbesondere die saubere Ausführung der Abbildungen. Das Buch, welches eine wirkliche Bereicherung der Chemie-Litteratur bedeutet, ist allen Lehrern, die für den Unterricht in der Chemie einen zuverlässigen Ratgeber suchen und sich in der Technik des Experimentierens vervollkommnen wollen, warm zu empfehlen. Auch für den Unterricht an Seminaren würde das Werk gute Dienste leisten, um so mehr, als es — abgesehen von seinem praktischen Ziele — geeignet ist, jene Auffassungsweise in der Chemie anzubahnen, die man „chemisches Denken“ nennt.

Berlin. W. Doese.

Fremdsprachlicher Unterricht.

(Schluss.)

K. Heine, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Ausgabe B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. 2. Auflage. 100 S. Hannover-Berlin, C. Meyer (G. Prior). Pr. geb. 1,30 Mk.

Das Buch enthält nach einer kurzen Besprechung der Klasse, des menschlichen Körpers und der Kleidung, nach einer Übung über Farbe und Zahl der Dinge die Beschreibung der vier Bilder: Winter, Wirtschaftshof, Sommer, Wald, und zwar die der beiden ersten in ausführlicher Form mit Fragen und Antworten, die der letzten beiden kurz in kleinen Aufsätzen über die einzelnen Teile der Bilder mit Vokabeln und Thematen zu eignen Arbeiten, auch mit gelegentlich eingestreuten Gedichten, von denen vier mit Melodien gegeben sind. Den 72 Seiten des Textes sind in der neuen Auflage die Elemente der Grammatik hinzugefügt, wie die Vorrede sagt: auf mehrseitigen Wunsch, um das Buch in den ersten beiden Jahren allein dem französischen Unterrichte zu Grunde legen zu können. Hiermit scheint das Gebiet des Buches zu weit gesteckt. Es könnte nur in den Händen sehr geschickter Lehrer hierzu ausreichend sein, da jeder Zusammenhang zwischen Stoff und Grammatik, jeder Hinweis auf letztere fehlt. Und dann möchten wir nicht zwei Jahre des Unterrichts hinbringen, ohne den Kindern je Lesestücke idealeren Inhalts geboten zu haben. Das Buch soll nach der Vorrede der ersten Auflage ein Ergänzungsbuch für Grammatiken alten Stils sein, damit neben dem nicht ganz zu entbehrenden Übersetzen auch die Konversation gepflegt werde, und die Kinder befähigt werden, ohne Vermittelung der Muttersprache sich mündlich und schriftlich über einen Gegenstand auszusprechen. Hier liegt das Gebiet und der eigentliche Wert des Buches. Wir fügen hinzu, dass auch neben Grammatiken moderner Richtung, die nicht, wie Rossmann und Schmidt oder Pünjer u. s. w., gleichen oder ähnlichen Stoff behandeln, das Buch ein sehr wertvolles Hilfsmittel sein kann. Der ideale Standpunkt beim

so nachdrücklich auf die grossen Vorteile der Verwendung zeitlich nacheinander verlaufender Vorgänge beim fremdsprachlichen Unterricht hingewiesen zu haben. Vorgänge sind leichter aufzufassen, zu behalten und zu beschreiben, als Dinge; darum geht ja auch bei den ersten Aufsatzübungen in der Muttersprache die Beschreibung von Vorgängen derjenigen von Gegenständen stets voran.

Die äussere Anschauung ist auch beim fremdsprachlichen Unterricht neben der inneren nicht zu verachten. Bei der äusseren sehen alle Schüler dasselbe Bild, bei der inneren hat oft jeder Schüler sein besonderes vor sich; auch ist eine Ausschweifung bei der inneren Anschauung ebenso leicht möglich wie bei der äusseren. Spricht der Lehrer von einem Vogel, so denkt der eine an seinen Papagei, der andere an seinen Kanarienvogel; der eine möchte wissen, ob das Mädchen ihn schon wieder neckt, der andere, ob der kranke Vogel wieder frisst. Ferner kann auch Gouin bei seinen Übungen des räumlichen Nebeneinander nicht völlig entbehren; ohne dasselbe würden seine Serien gar zu einseitig werden. Endlich scheint es uns, dass eine Einteilung jedes Vorganges in 20—30 kurze Sätze etwas zu Gekünsteltes hat. Man denke sich den Vorgang: Fritz ruft seinen Freund Moritz. Er — auf und hinaus! Daraus soll nun werden:

Fritz ruft seinen Freund Moritz;
Moritz hört den Ruf;
Moritz will hinausgehen;
er erhebt sich vom Stuhl;
er wendet sich der Thür zu;
er geht zur Thür;
er nähert sich der Thür;
er kommt der Thür immer näher;
jetzt kommt er an der Thür an;
er bleibt an der Thür stehen;
er streckt den Arm aus;
er ergreift die Klinke u. s. w.

So verdienstlich es ist, öfters zu zeigen, welche Zwischenstufen bei der Ausführung eines Vorganges gedacht werden können, so schleppend kann doch ein zu langes Verweilen bei denselben werden, zumal für 12—13jährige muntere Knaben oder Mädchen, mit denen doch oft der erste Anfangsunterricht im Englischen betrieben wird. Auch bei der Gouinschen Methode muss das Alter des Lernenden in betracht gezogen werden. Eine Sprache, die auf der Oberstufe beginnt, darf nicht genau in derselben Weise betrieben werden, wie eine, welche mit der Mittelstufe ihren Anfang nimmt. — Mit all diesen Bemerkungen soll, wie gesagt, Gouins grosses Verdienst nicht geschmälert werden. Was die vorliegenden Werke anbetrifft, so ist die methodische Anleitung klar und durchsichtig geschrieben. Die Serien sind gut ausgewählt und mit grossem Fleisse durchgeführt. Sie sind viel besser gewählt als Gouins eigne Serien, der z. B. 30 Seiten hindurch über die Henne spricht, überhaupt für Stadtschüler viel zu viel bei ländlichen Beschäftigungen verweilt. Auch ist der Preis gegen die teuren Gouinschen Serien als niedrig zu bezeichnen. Die Zusammenstellung der subjektiven Phrasen wird vielen willkommen sein; dieselben prägen sich so dem Gedächtnis leicht und sicher ein. Die Übungen zum Verb sind eigenartig und lehrreich. Kurz: Höfts Serien sind eine vortreffliche Anleitung für die Verwertung und Verarbeitung der Vorgänge des täglichen Lebens beim fremdsprachlichen Unterricht, eine Fundgrube für Ausdrücke und Wendungen der englischen Umgangssprache mit einer höchst ansprechenden Sammlung von Fabeln und Anekdoten, Sprichwörtern und Rätseln, Kinderreimen und kindlichen Geschichten.

Otto Wendt, Französisches Lese-, Lehr- und Übungsbuch für Bürger-, Mittel-, höhere Mädchen- und Realschulen. Teil I. 144 S., hierzu Wörterbuch 38 S. Dessau, Paul Baumann. 1900. Pr. geb. 2 Mk.

Der Verf. hat sich selbst die Frage vorgelegt, ob sein Buch bei der grossen Zahl einschlägiger Werke nicht überflüssig sei; wir antworten mit ihm mit „Nein". Wer mit so grossem Fleisse so viel Beachtenswertes zusammengetragen und geschaffen hat, soll damit an die Öffentlichkeit treten. Die Einteilung in 24 Lektionen und dieser in: Sprech- und Sprachübungen, Grammatik, Aufgaben (grammatischen) und Lektüre, denen sich dann nach je vier Lektionen Übersetzungen und freie

Arbeiten zur Wiederholung und Zusammenfassung anschliessen, ist ganz nach unserm Sinn. Vor allem sind die zahlreichen Aufgaben für Grammatik und Stilübung rühmlichst hervorzuheben. Für die Lektüre sind die Gedichte, Sprichwörter, Reimsprüche, Rätsel u. s. w. höchst sorgfältig gesammelt und ausgewählt. Auch auf singbare Texte ist Bedacht genommen. Dass gerade S. 81 „à chanter“ ankündigt, ist wohl Zufall; S. 18, S. 39 und S. 144 wäre es jedenfalls notwendiger. Nur der einleitende Teil, die Lautlehre, wird einer völligen Umarbeitung unterzogen werden müssen. Sie hält einen Vergleich mit der ähnlicher Werke (z. B. Ohlert) nicht aus; denn während zuerst vom Laute ausgegangen ist, tritt bald ganz und gar das Schriftzeichen dafür ein. Manche Kürzung könnte vorgenommen werden, so auf S. 3 über au, eau, auf S. 5 bis 7 über g und ch. Viele Vokabeln stehen an falscher Stelle: S. 1 rare (unter 1 und 3 vorhanden), place; S. 3 meuble; S. 6 langue (das zu Punkt 10 S. 8 gehört, und wofür hier ein Wort wie aign stehen müsste), Gymnase (das 3 Zeilen zu tief gesetzt ist); S. 7 longue, cadeau, longe. Sonstige Druckfehler sind mir kaum aufgefallen: S. 17 fehlt son-sa-ses, das auf S. 16 angewendet ist; S. 80 fehlt eine Zeile in der zweiten Strophe des Gedichts. Das Wörterbuch, das die Vokabeln nach Lektionen geordnet enthält, ist als selbständiges Heft beigefügt; es ist so handlicher und leichter verwendbar. Wir haben die Zuversicht, dass das Werk freundlich aufgenommen werden wird, zumal der 2. Teil mit zusammenhängender Grammatik nnd erweiterter Lektüre bald folgen wird.

Otto Börner und Clemens Pilz, Französiches Lesebuch, insbesondere für Seminare. I. Teil. 203 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1900. Pr. geb. 2,60 Mk.

Das vorliegende Seminarlesebuch soll in zwei Teilen erscheinen, von denen der erste Lesestoffe allgemeineren Inhalts, der zweite nur Litteratur, besonders pädagogische, enthalten wird. Die Stoffe des ersten Teils sind von den Verfassern selbständig ausgewählt und der Mehrzahl nach neu; zuweilen sind sie sehr kurz zugeschnitten. Es fragt sich, ob die Lektüre zusammenhängender Stücke für angehende Lehrer nicht vorteilhafter wäre, als der beständige Gebrauch von Chrestomatien. Die Lehrer vor allem sollen aus dem Vollen schöpfen, ein Buch schnell beurteilen und ausnutzen lernen, und all die Gefühle für Familie, Vaterland, Religion u. s. w., die nach der Einteilung des Buches geweckt und gestärkt werden sollen, lassen sich aus selbständigen Werken mindestens ebenso gedeihlich pflanzen und pflegen. Die Mitteilung über deutsche und französische Ausgaben französischer Werke ist gewiss sehr willkommen, auch wird durch das Vokabelbändchen die Präparation bedeutend erleichtert. Erst nach dem Erscheinen des zweiten, für Lehrerbildungsanstalten wichtigeren Teils wird ein abschliessendes Urteil über das Werk möglich sein.

Wilhelm Vietor und Franz Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 6. Aufl. 292 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1900. Pr. geb. 3 Mk.

Die 6. Auflage bringt die seit der 3. Auflage versprochenen Illustrationen und zwar in vorzüglicher Ausführung. Gewiss eine bedeutende Bereicherung des Buches. Die Texte dazu bleiben dem Lehrer überlassen. Es sollen eben Bilder für den englischen Anschauungsunterricht sein, der durch die Vollbilder im Buche einen geschichtlich-geographischen Charakter erhält, während die in den Text gedruckten mehr der sachlichen und naturwissenschaftlichen Seite dienen. Der Wert der einzelnen Abbildungen ist sehr verschieden. Oxford Street wird einem Grossstadtkinde nicht viel neues bieten; London Bridge zeigt wohl das grossartige, gewaltige Treiben in der City, lässt aber von dem Weltverkehr auf der Themse nichts ahnen. Auch wir möchten wie der Verfasser noch manches liebgewordene Bild z. B. Poets' Corner hier wiederfinden. Das Buch wird gewiss jeden, der darnach unterrichtet, zumal wenn das daneben benutzte Lehr- und Übungsbuch ergänzende Prosastücke bringt — Vietors Englisches Übungsbuch enthält solche — voll und ganz zufriedenstellen.

Ricken, Eine neue wissenschaftliche Darstellung der Lehre vom Subjonctif. Sonderabdruck aus der „Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur“ von Dr. Koerting und Dr. Koschwitz, Band XXII, Heft 5—7. 10 S. Berlin, Wilhelm Gronau.

Der Verfasser behauptet, eine neue wissenschaftliche Darstellung der Lehre vom Subjonctif zu geben; doch weicht seine Auffassung von der bisherigen nicht wesentlich ab. Auch er fragt sich schliesslich stets, ob es sich um etwas Wirkliches oder Nichtwirkliches, um etwas Vorgestelltes, Gewolltes, oder um Vorhandenes,

Verwirklichtes handelt. Auch für ihn ist öfters der jetzt herrschende Sprachgebrauch ausschlaggebend. Und gerade da, wo er am klarsten zu sein denkt, in der Lehre vom Subjonctif in Relativsätzen, scheint er am wenigsten einwandfrei. Warum sollte der Satz: Un professeur qui sait bien l'anglais nicht auch übersetzt werden können: Ein des Englischen mächtiger Lehrer? Dieser Ausdruck verdunkelt nur die vorangehende, gute Erklärung. Beim Subjonctif in Relativsätzen, die sich auf Superlative beziehen, muss auch der Sprachgebrauch inbetracht gezogen werden. Das Verdienst des Verfassers besteht in dem klaren Nachweis für die Berechtigung der Ausdrücke Subjonctif, Conjunctif.

Berlin. K. Wetzel.

Naturgeschichte.

Berichtigung zu der Besprechung meiner Tierbetrachtungen durch Dr. O. Schmeil in Heft 5 der „Deutschen Schule“:

1. Es ist nicht wahr, dass ich in den Aufl. 1—6 jede Einzelbetrachtung in drei Abschnitte mit den Überschriften: Beschreibung, Lebensweise, Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise gegliedert habe, und dass in der 7. Aufl. zahlreiche Einzelbetrachtungen diese Dreiteilung nicht mehr zeigen. Nur auf $9^1/_3$ % aller Einzelbetrachtungen der 1. Aufl. trifft die Behauptung ganz oder annähernd zu; die entsprechenden Zahlen sind für die 6. Aufl. $8^1/_2$ %, für die 7. Aufl. $7^2/_3$ %. Dagegen enthält die 1. Aufl. $24^1/_3$ % Einzelbetrachtungen, die nach biologischen oder wirtschaftlichen Gesichtspunkten gegliedert sind, die 6. Aufl. $26^1/_2$ %, die 7. Aufl. $28^2/_3$ %. Es hat nicht eine sprungweise, sondern eine stetige Verminderung in der einen und Vermehrung in der andern Gruppe stattgefunden. Die übrigen Einzelbetrachtungen haben zweiteilige Gliederung, und es folgen ihnen Vergleiche und Gruppenbetrachtungen; bei ihnen sind die Beziehungen zwischen der Organisation und Funktion entweder in die Darstellung verflochten oder in den Gruppenbetrachtungen zusammengestellt.

2. Es ist nicht wahr, dass ich die Charakteristik des Edelmarders, die Auffassung des Hasen als eines wehrlosen Feldbewohners und die des Elefanten als eines Durchbrechers des Urwalddickichts dem Buche von Schmeil entnommen habe.

Halberstadt. F. Baade.

Bemerkung des Rezensenten.

Zu 1) Schon der oberflächliche Blick zeigt, dass Herr Baade eine Weise der Berechnung zur Anwendung bringt, mit der alles bewiesen werden kann. Wenn Herr B. erstlich alle in dem Buche erwähnten Tierarten zusammenzählt und damit diejenigen Arten vergleicht, die eingehend betrachtet sind; wenn er ferner diejenigen Betrachtungen abrechnet, bei denen der dritte Abschnitt durch ein besonderes Kapitel repräsentiert wird (vgl. den letzten Satz unter Punkt 1 seiner sog. „Berichtigung“), und wenn er endlich die zahlreichen Betrachtungen besonders niederer Tiere ausnimmt, bei denen er über die Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise allem Anschein nach nichts zu sagen wusste: dann hat er recht. Wenn man aber die Sache so versteht, wie sie nur gemeint sein kann, und wie sie Herr B. im Vorworte zu seinen „Tierbetrachtungen“ selbst „psychologisch“ zu begründen versucht hat: dann habe ich recht. Und für jeden, der das Baadesche Buch kennt, ist diese Auffassung der Sachlage die allein selbstverständliche.

Gern und freudig erkenne ich aber an, dass sich die dreigeteilten Betrachtungen in 6 Auflagen von $9^1/_3$ auf $8^1/_2$, d. i. um die staunenswerte Anzahl von $^5/_6$ % verringert haben.

Zu 2) Bis zum Erscheinen meines „Lehrbuchs der Zoologie“ hat meines Wissens noch niemand — selbst Herr B. nicht — die angeführten Tiere so aufgefasst, wie ich es gethan habe; kurz nach der Herausgabe des Buches fand sich aber dieselbe Auffassung in der Neuauflage des B.'schen Buches wieder. Was hieraus folgt, überlasse ich dem Urteil des Lesers. Was ich darüber denke, habe ich bereits gesagt.

Magdeburg. Dr. Schmeil.

Litterarische Notizen.

In neuer Ausgabe erschien Zillers Erstlingsschrift, die seit 1856 nicht mehr aufgelegte „Einleitung in die allgemeine Pädagogik", mit Nachträgen aus des Verfassers Handexemplar herausgegeben von seinem Sohne, dem Pfarrer a. D. Otto Ziller in Heidelberg (Verlag von H. Beyer u. S. in Langensalza. Pr. 1,80 Mk.).

Ein vornehm ausgestattetes Turner-Album erschien im Verlage von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien unter dem Titel: „Deutsche Turner in Wort und Bild", herausg. v. Prof. Dr. Rühl in Stettin. Es enthält in wohlgelungener Wiedergabe die Bilder von 125 um die deutsche Turnsache hochverdienten Männern, von Guts Muths und Vieth beginnend bis zu den Turnern und Turnlehrern der Gegenwart, mit knappen aber ausreichenden biographischen Notizen. Der Preis des sehr empfehlenswerten Werkchens beträgt 2 Mk.

Bei M. Diesterweg in Frankfurt a. M. erschien eine neue Schrift des Geh. Oberschulrats Dr. von Sallwürk in Karlsruhe: „Die didaktischen Normalformen". I. Die didaktischen Normalformen in der Praxis des Unterrichts und in der Geschichte der Pädagogik. II. Die Theorie der d. N. III. Beispiele dazu (160 S., Pr. 2 Mk.). Es ist die Frage der sogenannten „Formalstufen", die der Verfasser hier in der ihm eigenen gründlichen und geistvollen Weise behandelt.

Gegen die allgemeine Volksschule wenden sich Prof. Dr. H. Schiller (Leipzig) in Heft 8 und 9 der „Rheinischen Blätter" und E. Ries (Frankfurt a. M.) in einer besonderen Schrift: „Die Gefahren der allg. Volksschule" (Leipzig-Frankfurt, Kesselring. 72 S. Pr. 80 Pf.).

Nr. 9 der „Jugendschriften-Warte" bringt eine Zusammenstellung der vorhandenen Kinderlieder-Sammlungen, nach Landschaften geordnet.

In Nr. 2 der Züricher „Pestalozzi-Blätter" wird eine Reihe zumteil sehr interessanter Notizen über Pestalozzi, sowie Äusserungen von ihm veröffentlicht, die einem Hefte aus Niederers Nachlass entstammen.

„Über eine wenig beachtete Gefahr der Prügelstrafe bei Kindern" schreibt der bekannte Psychiater Albert Moll in Heft 3 der „Zeitschr. f. päd. Psychologie". Diese Gefahr ist der gefährliche Einfluss, den die genannte Strafe nachweislich vielfach auf das Geschlechtsleben ausübt. Es sind Fälle beobachtet worden, wo Lehrer und Erzieher lediglich, um sich sinnliche Erregung zu schaffen, ihre Zöglinge schlugen. Auch manche Schüler erblicken im eignen Schmerz ein Mittel zum sinnlichen Genuss (Rousseau!). Noch bedenklicher aber ist, dass durch die Prügelstrafe bei manchen Schülern das Geschlechtsleben vorzeitig geweckt wird. Von Schlägen auf das Gesäss scheint dies besonders zu gelten. Der Verf. hält Stockschläge auf die Hand für relativ am wenigsten bedenklich.

Betreffs der Beurteilung seiner Schrift „Das biologische Prinzip im naturkundlichen Unterricht" seitens des Herrn Dr. Schmeil im Maiheft der „Deutschen Schule" (S. 311) schreibt uns Herr Seminarlehrer Kohlmeyer in Alfeld, dass in den beiden gerügten Punkten nur ein Missverständnis des von ihm gewählten Ausdrucks vorliege.

Eingegangene Schriften.

Der Herausgeber verpflichtet sich, alle eingegangenen Schriften, sofern sie nicht schon an anderer Stelle der Zeitschrift angezeigt worden sind, hier aufzuführen, nicht aber auch, ihnen allen eine Besprechung zu widmen.

Dr. P. Fischer, Schreiblese-Fibel. Ausg. A. 9. nach phonetischen Grundsätzen umgearb. Aufl. 116 S. Breslau, Hirt, 1901. Pr. geb. 50 Pf.

Schiller u. Ziehen, Sammlung von Abhandlungen a. d. Gebiete der päd. Psychologie u. Physiologie. IV, 2: Die neueste Wendung im preussischen Schulstreite und das Gymnasium. Von Hornemann. I. 68 S. — IV, 3: Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Von Dr. Liebmann. 78 S. — IV, 4: Die Entwickelung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Von Dr. Ament. 59 S. — Berlin. Reuther u. Reichard, 1901. Pr. 1,60 — 1,80 — 1,80 Mk.

Evers u. Fauth, Hilfsmittel zum evang. Religionsunterricht. 18: Der Römerbrief. Von Dr. Hupfeld. 50 S. — 19 u. 20: Neuere Kirchengeschichte. Von Dr. Liedke. 85 S. — 21: Glaubenslehre auf Grund der Lehre Jesu. Von Lic. Dr. Kappelmann. 63 S. — Berlin, Reuther u. Reichard. 1901. Pr. 1 — 1,50 — 1,10 Mk.

Schumann u. Heinze, Leitfaden der preuss. Geschichte. 4. Aufl. von K. Dageförde. 242 S. Hannover-Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 1,75 Mk.

Grass, Der grundlegende Rechenunterricht. 187 S. München, Kellerer, 1901. Pr. 2 Mk.

Schuster, Lustige Rechenkunst. 4. Aufl. 128 S. Stuttgart, Union.

Schönenberger u. Siegert, Das Geschlechtsleben. 233 S. Berlin, Möller. Pr. geb. 3 Mk.

Lesebuch für Fortbildungs-, Fach- und Gewerbeschulen. Herausg. von Leipziger Fortbildungsschuldirektoren u. -Lehrern. A. Allgem. Teil. 428 S. Leipzig, A. Hahn, 1901. Pr. geb. 1,60 Mk.

Heine, Einführung in die französ. Konversation. Ausg. A. 2. Aufl. 59 S. Hannover-Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 90 Pf.

Iden, Elementarkursus im Gesang. 51 S. Breslau, Woywod, 1901. Pr. 75 Pf.

Dercks, Liederbuch. Teil III, A. 176 S. B. 142 S. Breslau, Woywod. Pr. je 1 Mk.

Melinat, Das Bibellesen im Volksschulunterricht. 289 S. Bremen u. Halle, C. Ed. Müller, 1901. Pr. 2,50 Mk.

Prof. Dr. Hahn, Afrika. 681 S. mit 173 Abbild. im Text, 11 Karten u. 21 Bildtafeln. Leipzig, Bibliogr. Institut, 1901, Pr. geb. 17 Mk.

Lund, Schleswig-Holsteinsche Sagen. 192 S. Siegen, Westdeutsche Verlagsanstalt, 1901.

Hoffmann, Das Gehör- und Notensingen. 59 S. Halle a. S., Mühlmann, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Meinhard, Schulliederbuch. 4. A. 1. Heft. Halle a. S., Mühlmann, 1901. Pr. 30 Pf.

Pembaur, Harmonie- und Melodielehre. 2. A. Leipzig, H. Seemann Nachf. Pr. 4 Mk.

Regener, Besondere Unterrichtslehre. 2. Aufl. 408 S. Gera, Th. Hofmann, 1901. Pr. 3,50 Mk.

Schaefer, Zur Pädagogik des ersten Schuljahres. 32 S. Leipzig u. Frankfurt a. M. Kesselring. Pr. 60 Pf.

Böttiger, Allgemeine Religionsgeschichte. Eine kurzgefasste Darstellung der wichtigsten ausserchristl. Religionen. 55 S. Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselring. Pr. 80 Pf.

Dass ein so wichtiger Gegenstand auf einem halben Hundert Seiten nur ganz oberflächlich behandelt werden kann, ist selbstverständlich. Auch sind wir auf manches Rückständige und Unrichtige gestossen. Das Büchlein dürfte seinen Zweck kaum erfüllen.

Dr. J. Müller, Schiller-Büchlein. 164 S. Prag, Tempsky, 1901. Pr. geb. 2 Mk.

Will ein Hilfsbuch für Schule u. Haus sein. Der erste Teil bringt Biographisches, der zweite eine Würdigung der Werke Schillers. Geflügelte Worte daraus und einige Hinweise auf die Schiller-Litteratur schliessen das schön ausgestattete Schriftchen, das von einem Sachkenner verfasst und, wenn man von dem trockenen Ton der Darstellung absieht, recht empfehlenswert ist.

Dr. O. Frick, Wegweiser durch unsere klassischen Schuldramen. II. Abt.: Schiller I. 3. Aufl. Gera u. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 4 Mk.

R. Dietlein, Erstes Schulbuch. Ausg. A. 110 S. Gera, Th. Hofmann, 1900. Pr. 65 Pf.

R. Dietlein, Der elementare Sprachunterricht. 125 S. Gera, Th. Hofmann, 1900. Pr. 1 Mk.

Prof. Dr. Weise, Deutsche Sprach- und Stillehre. 192 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. 2 Mk.

Cornelius, Grundsätze und Lehraufgaben für den elementaren Zeichenunterricht. 40 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. 80 Pf.

Hertel, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. II. 31 S. u. 8 Taf. Gera, Th. Hofmann, 1901. Pr. 3,50 Mk.

Hypotinos, Die Berliner Range. Ein litterarisches Geschmacksbarometer. 47 S. Berlin, Fussinger. Pr. 50 Pf.

Schwarz, Das sittliche Leben. Eine Ethik auf psychologischer Grundlage. 417 S. Berlin, Reuther u. Reichard, 1901. Pr. 7 Mk.

Prof. Dr. Rothenbücher, Vademecum. Tägliche Anregungen zum Guten, Wahren und Schönen. 256 S. Berlin, Schnetter, 1901.

Mahlmann, Magister Andreas Reyher. 56 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 1 Mk.

Grosse, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrh. und die Entwickelung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. 183 S. Leipzig, Dürrsche Buchh., 1901. Pr. 3,60 Mk.

Trüper, Dörpfelds soziale Erziehung. 265 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1901. Pr. 3 Mk.

Bosse-Büchlein. Aussprüche und Ausführungen des Kultusministers über und für Schule und Lehrerstand. 51 S. Halle, Schroedel, 1896.

Dr. J. Ziegler, Die Mädchenhochschulen in Amerika. 66 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Kein blosses Referat, sondern daneben auch ein interessanter und beherzigenswerter Beitrag zur Frauenbildungsfrage in Deutschland.

Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. III. Das 3. Schuljahr. 4. Aufl. 235 S. Leipzig, Bredt, 1901. Pr. 3 M.

Im einzelnen vielfach verbesserte neue Ausgabe des bekannten methodischen Werkes. Für den verstorbenen Pickel ist Seminaroberlehrer Lehmensick in Frankenberg i. S. eingetreten.

Hollkamm, Die kulturhistorischen Stufen. 32 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901. Pr. 60 Pf.

O. Schmidt, Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. 56 S. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. Pr. 60 Pf.

Payot, Die Erziehung des Willens. Übers. v. Voelkel. 315 S. Leipzig, R. Voigtländer. Pr. 3 Mk.

Dr. Kafemann, Über die Denkschwäche der Schulkinder aus nasaler Ursache. 16 S. Danzig, Kafemann, 1901.

Bennstein, Die Entwickelung der Schulbankfrage in den letzten fünf Jahren. 16 S. Wilmersdorf-Berlin, Selbstverlag. Pr. 50 Pf.

Sucht nachzuweisen, dass die Schulbankfrage seit 1895 „im Zeichen der Rettigschen Schulbank stehe" und tritt lebhaft für diese als „das System der Zukunft" ein.

Agahd, Praktische Anweisung zur Durchführung des Preussischen Fürsorgeerziehungs-Gesetzes. 40 S. Berlin, Schnetter, 1901. Pr. 50 Pf.

Regt die Bildung freiwilliger Organisationen an, die sich zur Aufgabe machen, den Behörden bei Durchführung jenes Gesetzes zur Seite zu stehen und überhaupt diese selbst so zu gestalten, dass sie den Absichten des Gesetzgebers entspricht. Verf. giebt hierzu genaue praktische Anweisungen. Warm zu empfehlen.

Rücker, Die Mitwirkung der bürgerl. Gesellschaft bei der Ausführung des preuss. Fürsorge-Erziehungs-Gesetzes. 52 S. Wittenberg, Herrosé, 1901. Pr. 50 Pf.

Katechismusartige Einführung in das Gesetz, dessen Text mit Ausführungsbestimmungen und Formularen als Anhang folgt.

Entscheidungen und Verordnungen der obersten Schulbehörde zu dem Königl. sächsischen Volksschulgesetz. 13. Heft: 1896—1901. 107 S. Leipzig, Rossberg u. Berger 1901. Pr. 1,50 Mk.

Laake, Schulrechts-Lexikon. 1. Heft. 80 S. Langensalza, Gressler. Pr. 1,20 Mk.
Jedes Heft des nur für Preussen bestimmten Lexikons soll das neu erschienene schulrechtliche Material neben älteren wichtigen Bestimmungen in alphabetischer Folge enthalten. Jährlich werden zwei Hefte erscheinen.

Dr. O. Schiller, Zur Haftpflicht der Lehrer. 24 S. Leipzig, A. Hahn, 1901. Pr. 40 Pf.
Eine dankenswerte Erörterung der vielbesprochenen Materie, die in der Stellung bestimmter Aufgaben für unsere Lehrervereine gipfelt.

Petersen, Der deutsche Verein abstinenter Lehrer und seine Bestrebungen. 8 S. Kiel, Handorff, 1901.

Dr. G. Schumann (†) u. Prof. G. Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. II: Psychologie. 11. Aufl. 293 S. Hannover-Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 2,80 Mk.

Frank, Praktische Erziehungslehre. 211 S. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. Pr. 2,40 Mk.

Prof. Dr. Vogt, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 33. Jahrg. 343 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901.

Bach, Päd. Konferenz-Vorträge. 203 S. Minden, Marowsky. Pr. 2 M.

Schaefer, Das Köstlichste. Ein (dramatisches) Märchen. 34 S. Wolfenbüttel, Zwissler, 1901. Pr. 50 Pf.
Zur Aufführung auf Lehrerfesten wohlgeeignet.

Gebr. Falcke, Einheitl. Präparationen f. d. ges. Religionsunterricht. I. Bd.: 22 bibl. Geschichten f. d. Unterstufe. 5. Aufl. 168 S. Pr. 1,60 Mk. — IV. Bd.: Luthers kl. Katechismus. 4. Aufl. 227 S. Halle, Schroedel, 1901. Pr. 2,25 Mk.

Dr. Reukauf, Zur Lehrplantheorie der geschichtl. Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule. 72 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901. Pr. 1,30 Mk.

Dr. R. Staude, Präparationen z. d. bibl. Geschichten. III. Apostelgeschichte. 5. Aufl. 208 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901. Pr. 3,50 Mk.

O. Förster, Der bibl. Geschichtsunterr. in der Elementarklasse ev. Volksschulen. 5. Aufl. 141 S. Leipzig, R. Voigtländer, 1901. Pr. 1,60 Mk.

A. Fricke, Winke für die unterrichtl. Behandluug der bibl. Geschichte und des Bibellesens in Schulen mit nur 1 Lehrer. Mit ausführlichen Stoffplänen. 51 S. Hannover-Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 75 Pf.

Bang, Katechetische Bausteine zu christozentrischer Behandl. des I. Hauptstücks. 2. Aufl. 142 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,60 Mk.

Patuschka, Unterredungen über das I.—III. Hauptstück des luth. kl. Katechismus. 334 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 3 Mk.

Stötzner, Wie ist in den Gemeinden der Sinn für die Geschichte der Heimat zu wecken und zu pflegen? 15 S. Arnsdorf i. S., 1901.

Th. Franke, Prakt. Lehrbuch der deutschen Geschichte. Für die Volksschule in anschaulich-ausführl. Zeit- und Lebensbildern bearbeitet. II. Neuzeit. 2. Aufl. 527 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 4,80 Mk.

Heinze, Die Geschichte für Lehrerseminare. I. 2. Aufl. 283 S. u. 5 Bildtafeln. Hannover-Berlin, C. Meyer, 1901.

Dr. Staude u. Dr. Göpfert, Lesebuch für den deutschen Geschichts-Unterricht. II. Von Armin bis zu Otto d. Gr. 2. Aufl. 71 S. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901. Pr. 50 Pf.
Gut ausgewählte Stücke aus Quellenschriften und Dichtungen.

Stoll, Geschichtl. Lesebuch I. 189 S. Hamburg, Boysen, 1901.

Kuhn, Gudrun. Lesebuch für den Geschichtsunterricht. 2. Aufl. 32 S. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. Pr. 50 Pf.
Eine nach päd. Rücksichten bearbeitete gute Nacherzählung der Gudrunsage als Vorbereitungsstoff für die eigentliche deutsche Geschichte in der Mädchenschule. Auch als Jugendschrift zu empfehlen.

Dr. Ploetz, Hauptdaten der Weltgeschichte. 15. Aufl. Berlin, Ploetz, 1901. Pr. kart. 70 Pf.

Aus Natur und Geisteswelt. 26: Das Zeitalter der Entdeckungen. Von Prof. Dr. Günther. 144 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. geb. 1,25 Mk.

Durch klare, volkstümliche Darstellung und Berücksichtigung der neuesten Forschungen ausgezeichnet.

Hirts Realienbücher Nr. 38 u. 39. Geschichte, Geographie, Naturkunde, Sprachlehre u. Raumlehre. Bearbeitet von Nowack, Paust, Steinweller, Sieber. Ausg. D in einem Bande, für ev. Schulen. Pr. 50 u. 60 Pf.

Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. V. Aussereuropäische Erdteile. 6. u. 7. verb. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich, 1901. Pr. 2,80 Mk.

Rusch, Lehrbuch der Geographie für österreich. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. II. 197 S. Wien, Pichlers Witwe u. S., 1901. Pr. 2 K. 50 h.

Tromnau, Der Unterricht in der Heimatskunde. Neu bearbeitet von Wulle. 112 S. Halle, Schroedel, 1901.

Tromnaus Kleine Erdkunde. 2. Aufl. v. Schlottmann. 110 S. Halle, Schroedel, 1901.

Beuermann, Landeskunde Preussens. Heft 1—11. Berlin-Stuttgart, W. Spemann.

Blasberg, Die Kreise Lennep u. Remscheid in Wort u. Bild. 134 S. Wermelskirchen, Häcker, 1901. Pr. 2 Mk.

Dr. Oertel, Amerika. 2 Bdch. I. Schilderungen, 75 S.; II. Betrachtungen, 80 S. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. je 1,20 Mk.

Odo Twiehausen (Dr. Krausbauer), Der naturgeschichtl. Unterricht in ausgef. Lektionen. III. 5. verb. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich, 1901. Pr. 3,80 Mk.

Worgitzky, Blütengeheimnisse. Eine Blütenbiologie in Einzelbildern. 134 S. Leipzig, Teubner, 1901.

Aus Natur und Geisteswelt. 27: Die fünf Sinne des Menschen. Von Dr. Kreibig, Privatdozent in Wien. 130 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. geb. 1,25 Mk.

Dr. K. Kraepelin, Naturstudien im Hause. Plaudereien in der Dämmerstunde. Ein Buch für die Jugend. Zeichnungen von O. Schwindrazheim. 2. Aufl. 181 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. geb. 3,20 Mk.

Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. 37 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1901. Pr. 40 Pf.

Flachsmann, Irrwege in Lesebüchern für Volksschulen. 128 S. Zürich, Speidel, 1900. Pr. 1,60 Mk.

Dr. Ziemann, Die Grammatik im Dienste des Katechismus. 52 S. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 75 Pf.

Dr. Hessel, Schreib- und Lesefibel auf phonetischer Grundlage. 3. Aufl. Nebst Begleitwort. Bonn, Marcus u. Weber, 1901.

— Der erste Leseunterricht muss umkehren! 31 S. Bonn, Marcus u. Weber, 1901. Pr. 60 Pf.

Lesebuch für Bürgerschulen. Hg. v. Lehrerverein der Stadt Hannover. Neue Bearbeitung. 3 Teile. Hannover, Hahn, 1900.

Tesch, Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. 404 S. Halle, Schroedel, 1901.

Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Ausg. A, I. 26. Aufl. 88 S. Stade, Schaumburg, 1901.

Hebecke, Deutsche Rechtschreibung. 3 Hefte. Halle, Schroedel, 1901.

Hermann, Diktatstoffe. 5. u. 6. Aufl. 199 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,60 Mk.

Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht. I. 2. Aufl. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,60 Mk.

Hermann, Deutsche Aufsätze. I. 3. Aufl. 294 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1901. Pr. 2,80 Mk.

Edert, Geschäftsaufsätze. Ausg. B. 91 S. Hannover u. Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 50 Pf.

Schülerausgabe für einfache gewerbliche Fortbildungsschulen.

Schneider, Lehrproben über deutsche Lesestücke. 5. Bd. 430 S. Marburg, Elwert, 1901.

Steger, Vierunddreissig Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Ein Lesebuch. 3. Aufl. 486 S. Halle, Schroedel, 1900. Pr. 3 Mk.

Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften nebst Beurteilung. Hg. v. Verein kathol. Lehrer Breslaus. III. Heft, 2. Aufl. 104 S. Breslau, Aderholz, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Prof. Dr. Dammholz, Englische Poesie. 2 Bände, 81 u. 114 S. Hannover u. Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 75 Pf. u. 1 Mk.

Prof. Dr. Saure, Adventures by Sea and Land. 2 Bde., 97 u. 98 S. Nebst Vocabulary. Leipzig, Dieterich.

C. u. H. Pilz, Französ. Lehrbuch für Volksschulen und zum Privatunterricht. I. Lehrerausg. 80 S. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. Pr. kart. 1,20 Mk.

Prof. Hornemann, Zur Vereinfachung des französ. Elementarunterrichts auf Grund des Erlasses v. 26. Febr. 1901. 9 S. Hannover u. Berlin, C. Meyer, 1901. Pr. 30 Pf.

Bergmann, Lehrbuch des Rechenunterrichts für die Unterstufe der Volksschule. II. 80 S. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. Pr. 1,40 M.

Braunes Rechenbuch als Grundlage für das Kopfrechnen in Seminarien. Hg. v. Neuschäfer. 5. Aufl. 166 S. Halle, Schroedel, 1901. Pr. 2 Mk.

Braune, Rechenbuch für die Oberstufe von Mädchenschulen. 2. Aufl. 70 S. Halle, Schroedel, 1901. Pr. 50 Pf.

Hanft, Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. Ausg. B. 6 Hefte. Halle, Schroedel, 1900—1901.

Pickels Geometrie der Volksschule. Hg. v. Dr. Wilk. Teil I u. II in je 2 Ausg. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1901.

Scheffers, Zeit- und Streitfragen über den Zeichenunterricht. 108 S. Leipzig, Seemann, 1901. Pr. 2 Mk.

Rabe, Gebundenes Zeichnen. Leipzig, J. Klinkhardt, 1901. Pr. 80 Pf.

Zanger, Der Gesangunterricht in der Volksschule. 160 S. Breslau, Woywod. 1901. Pr. geb. 2,25 Mk.

Leisner, Der Gesang-Unterricht auf dem Seminar. 85 S. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 1,20 Mk.

Widmann, Volksliederschule. 3 Hefte. 5. u. 6. Aufl. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 16, 24, 30 Pf.

Sering, Liederbuch für 3- und mehrklassige Volksschulen. Neue Aufl. 3 Hefte. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 16, 24, 30 Pf.

Bollmacher, Liederbuch für Volksschulen. Nach d. amtl. Best. f. d. Prov. Sachsen. 3 Hefte. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 16, 24, 36 Pf.

Meister, Volksschul-Liederschatz. 3. Aufl. Halle, Schroedel. Pr. 35 Pf.

J. Roth, 12 zweistimmige Lieder für Schule und Haus. Op. 15. Nürnberg, Korn, 1901. Pr. 20 Pf.

Wunderlich, Anleitung zur Instrumentierung von Chorälen u. s. w. 2. Aufl. von Kipke. 102 S. Leipzig, Merseburger, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Busch, Die Spiele der Mädchenschule. 2. Aufl. 144 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 2,40 Mk.

Hase, Eng-Schnell-Lehrgang der vereinf. deutschen Stenographie (Stenotachygraphie). 66 S. Halle, Schroedel, 1901.

Erdmann, Knud Laward. Trauerspiel. Hamburg, Boysen, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Dose, Der Trommler von Düppel. Mit Abbildungen. München, J. F. Lehmann. Pr. geb. 3 Mk.

Beck, Als Walfischfahrer um die Erde. Reisen und Erlebnisse. 82 S. Dresden, Reuter, 1902. Pr. 75 Pf.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Bilderschmuck für unsere Schulzimmer.

Von Dr. Ernst von Sallwürk in Karlsruhe.

Gedanken sind zollfrei! Aber niemand schützt sie vor den grausamen Schicksalen, die sie, einmal ausgesprochen, auf dem Wege durch den Kopf der Menschen und dem noch gefährlicheren durch den Mund der Menge zu erfahren haben. Künstler und Schulmänner haben vor nicht langer Zeit den Gedanken gefasst, der Schule durch die Kunst aufzuhelfen; man wollte in die traurige Schulstube ein freundlicheres Licht, eine beschauliche, erhebende Stimmung bringen. Das war, obwohl alle Lehrpläne die Kunstpflege in sich aufnehmen, doch etwas Neues; denn man dachte nicht an eine unterrichtliche Verwertung künstlerischer Schöpfungen, nicht an mühsame Versuche einer schliesslich doch nur auf dem Stadium der technischen Fertigkeit stehen bleibenden oder auch scheiternden Reproduktion. Man wollte Kunstwerke, die dem kindlichen Gemüte fassbar wären, ihm zur ruhenden und dauernden Beschauung darbieten in der Hoffnung, dass daraus ein augenblicklicher erzieherischer Gewinn erwüchse — Erwärmung und Erhebung der jungen, aufnahmsfähigen, noch nicht verbildeten Seelen — und mit der Zeit ein nicht geringerer für die Zukunft: das Bedürfnis, die Gedanken höheren Befriedigungen zuzuwenden, und die Fähigkeit, jenen unvermittelten Offenbarungen sich zu erschliessen, die nur die Kunst giebt, da sie die Prophetin einer besseren und höheren Welt ist. Wir Schulmänner erfreuten uns in diesem Gedanken um so mehr, da er in der gleichen Unmittelbarkeit auch bei den Künstlern erwachte, sodass wir aus diesem Zusammentreffen nicht bloss eine neue Gewähr für seine Richtigkeit, sondern auch die Hoffnung schöpften, dass das, was auf den beiden beteiligten Seiten so einmütig empfunden wurde, darum auch einer glücklichen und erfolgreichen Ausführung sicher sei. Aber es ist anders gekommen. Sobald man der Ausführung des Gedankens näher getreten

war, mischten sich alle möglichen Anforderungen einer missverstandenen Didaktik ein. Die Schulmänner fragten, was der Lehrer denn mit den Kunstwerken machen sollte, die wir von den sonst öden oder zu aufdringlichen didaktischen Ausstellungen missbrauchten Schulzimmerwänden herab zur Jugend wollten sprechen lassen, und es gab selbst Künstler, die nun ein Besonderes glaubten leisten zu müssen, indem sie allen möglichen Nützlichkeiten dienen wollten, die aus den Lehrplänen der Schule abgeleitet waren. Diesen beiden unzeitigen Gedanken schenkten vielleicht auch schon die buchhändlerischen Unternehmer Gehör, denen alles daran liegen musste, der Schule etwas wirklich Nützliches zu bieten. So sind wir wieder in Gefahr geraten, jenem Abgott der Nützlichkeit, der unseren Schulen schon so viel geschadet hat, ein neues Opfer zu bringen. Unser Gedanke war ein ganz anderer. Wir wollten keinerlei greifbaren praktischen Nutzen; wir dachten an eine stille, unvermerkte Einwirkung auf den Sinn der Jugend, und wir waren so kühn, von ihr eine Veredlung der jungen Gemüter zu erhoffen ohne irgend eine didaktische Interpretation.

So ist es notwendig geworden, noch einmal mit aller Bestimmtheit auszusprechen, was der künstlerische Schmuck der Schulwände wollte, den wir geplant hatten. Nur muss ich zuvor erklären, welches mein persönliches Verhältnis zu der Sache ist. Die Besucher der pädagogischen Vorlesungen, die ich seit einigen Jahren an der Technischen Hochschule in Karlsruhe zu halten habe, wissen, welche bedeutende Rolle in meiner Didaktik die Kunst spielt und dass ich der Kunstpflege insbesondere darum einen hervorragenden erzieherischen Wert beimesse, weil sie der Passivität gegenüber, in welche jeder Unterricht bis zu einem gewissen Grade seine Zöglinge versetzen muss, dem Schüler eine gewisse schöpferische Thätigkeit oder doch eine innige Teilnahme an solcher gestattet, die zur Schulung des Willens Erhebliches beiträgt, abgesehen davon, dass jede innerlich erfasste Kunst der Gemeinheit und dem Drucke des Alltags enthebt. So habe ich in einer über zwei Semester ausgedehnten Vorlesung über spezielle Didaktik alles, was der Kunstpflege nahe kommt, ausgeschieden und diesen Teil zu einer besonderen Vorlesung ausgearbeitet. Diese meine Anschauungen von der pädagogischen Bedeutung der Kunst habe ich in mehreren Aufsätzen dargelegt und mich dabei des Zusammentreffens mit Professor Natorp in Marburg erfreut, der über die Erziehung des Willens das Beste geschrieben, was die pädagogische Litteratur unserer Zeit aufweisen kann, und unter den Mitteln der

Willensbildung der Kunstpflege ebenfalls eine hervorragende Stellung eingeräumt hat. Mitten in der Beschäftigung mit diesen Dingen überraschte ein mir befreundeter feinsinniger Maler mich mit der Anfrage, wie ich mich zu dem Plane stellen würde, die Schulzimmer mit künstlerischem Schmucke zu versehen, mit Darstellungen verschiedenartigen Inhaltes, geeignet, das kindliche Anschauungsvermögen zu beschäftigen und das Gemüt der Schuljugend anzufüllen. Ich gestehe, dass ich durch diese Anregung im höchsten Grade erfreut war, aber auch, dass mir die Verballhornungen, denen der Gedanke wahrscheinlich begegnen würde, aufs lebhafteste vor die Seele traten. Ich erwiderte mit einer meinem künstlerischen Freunde vielleicht auffallenden Lebhaftigkeit, wie sehr ich die Ausführung des trefflichen Planes wünsche, aber unter zweierlei Bedingungen, einmal, dass Gedanke und Ausführung rein künstlerisch, von keinerlei schulmässigen Nebengedanken angekränkelt, und dass die Darstellung grosszügig sei, einer lebendigen Wirkung auch in grossen Klassen fähig. Ich erfuhr zu meiner Befriedigung, dass auch der Maler an keinerlei Konkurrenz mit den dem sogenannten Anschauungsunterricht dienenden Bildern, überhaupt an keine Handreichung für bestimmte lehrplanmässige Zwecke gedacht hatte: die Kunst sollte in die Schulzimmer eingeführt werden zu ganz unmittelbarer Wirkung. Ich habe nun seitdem Proben von dem, was die Maler unseren Schulen anbieten wollen, gesehen und war im höchsten Grade befriedigt durch die Schlichtheit und Echtheit der Bilder; auch von den Schritten, die zur Ausführung des glücklichen Planes gethan worden sind, habe ich Kunde erhalten: aber ich stehe, abgesehen von dem pädagogischen Interesse, das ich dem Projekte entgegenbringe, ihm ganz unbeteiligt gegenüber, und nur die Befürchtung, dass es durch unzeitige schulmeisterliche Opportunitäten und geschäftliche Berechnungen von dem geraden Wege, der zu pädagogischen Erfolgen führen müsste, weggedrängt werden könnte, veranlasst mich heute, zu der Sache, die ich für gefährdet erachte, öffentlich das Wort zu ergreifen.

Was wollen wir?

Wir denken zunächst an keine Art von Anregung künstlerischer Produktion; denn es handelt sich um ein allgemeines Bildungsmittel, um einen Versuch, auch dem künstlerisch unbegabtesten Kinde den Segen eines echten Kunsteindruckes zugänglich zu machen. Wer zu künstlerischer Produktion vorbilden will, hat es mit jungen Leuten zu thun, die von künstlerischen Eindrücken schon tief ergriffen worden sind. Für sie beginnt dann ein schweres Ringen

mit den technischen Schwierigkeiten, eine mühsame Schulung der Sinne, ein oft ganz entmutigendes Vergleichen fleissiger Versuche mit den Schöpfungen grosser Meister, die scheinbar mühelos zur Sonnenhöhe der Kunst sich aufgeschwungen haben. Dem Jünger der Kunst muss man Geduld zusprechen, und doch muss er das Niederdrückende einer, wenn gutgemeinten, dann auch scharfen Kritik erfahren; das künstlerische Ideal, das schon in seinem Busen lebt, muss ihn aufrecht erhalten. An derartiges denken wir nicht; so mühsame Pfade soll die Volksbildung nicht einschlagen, wenn sie die Kinder der Nation an der erhebenden Wirkung der Kunst will teilnehmen lassen.

Nicht einmal an die Reproduktion wendet sich unser Plan. Ihr dient ja die Schule schon jetzt mit den vielen Einrichtungen, die sie zur Erwerbung von Fertigkeiten für ihre Zöglinge erfunden hat. Die Kunst ist der Schule nie fremd gewesen; nur hat man sie selten zu ganzer, reiner, freier Wirksamkeit gelangen lassen. Unsere deutschen Schulen haben seit Jahrhunderten gesungen; aber sie thaten es, weil die Kirchen Nachwuchs für die Sängerchöre und Verstärkung ihres Gemeindegesanges gewünscht haben. Man zeichnet und malt auch in unseren Schulen; aber das ist zunächst nur des praktischen Zweckes wegen geschehen: es giebt ja wenige Handwerke, die diese Künste entbehren können. Die höheren Schulen haben früher nur in denjenigen Klassen zeichnen lassen, welche gleichalterig mit der Volksschule waren, und heute noch meinen manche Schulmänner, das Zeichnen der höheren Lehranstalten nehme dem Lehrplan nur eine Zahl von Stunden weg, die das Opfer durch keinerlei nennenswerte Leistungen lohnen. In unseren Tagen bereitet sich eine Wendung zum Besseren vor: aber der praktische Nutzen wird lange noch die Lehrpläne beherrschen, und die Kunst wird noch lange Zeit den Schulsälen, in denen schwere Arbeit von manchem freudlosen und ergebnisarmen Zögling geleistet werden muss, geärgert den Rücken kehren.

Wir verlangen ein Weiteres, und wir hoffen, dass die Leser uns zugestehen werden, dass es ein Höheres sei. Wir wollen, dass die Schüler aller Klassen zu jeder Zeit sich Kunstwerken gegenüber befinden, die mit stummer Sprache sie allmählich in diejenige Welt der Gedanken heraufziehen, der diese Darstellungen selbst entsprungen sind. Also Bilder, wird man uns einwerfen, sollen die Kinder ansehen, während der Lehrer sie unterrichtet, und das soll ein Höheres sein? Sehen die Kinder denn nicht genug Bilder? Muss sich nicht die Schule der Aufdringlichkeit der Illustratoren erwehren, die nach und nach jedes Lehrbuch zu einer Quelle der Zerstreuung im Unter-

richt machen? Haben wir ja doch schon illustrierte Elementarbücher für den Unterricht in den fremden Sprachen, selbst der lateinischen! Und was hat es denn bis jetzt der nationalen Bildung genützt, dass man in jeder Stadt Gemäldesammlungen betrachten und lange Konzerte anhören kann? — Der Einwurf kommt uns nicht ungelegen; denn eben diese Art des künstlerischen Genusses erstreben wir nicht, möchten ihr sogar durch unsern Plan entgegenarbeiten. Wer kann denn einen reinen Genuss von Bildwerken haben, wer in ihren Gedanken sich hineinleben, wenn er einer grossen Wand gegenübersteht, an der ein Bild das andere drängt, jedes dem andern den Standpunkt verdirbt, wo Farben und Linien das Auge des Betrachtenden unruhig hin- und herziehen und nur das Alleraufdringlichste schliesslich noch Eindruck macht? Besser sind wir der Musik gegenüber gestellt. Hier beansprucht zu jeder Zeit nur Eins unsere Aufmerksamkeit; aber der aufrichtige Kunstfreund weiss, wie nach dem Eindruck des ersten Stückes eines reichen Konzertprogrammes die folgenden in ihrer Wirkung alle abfallen, sodass die wirklich gründlichen Musikliebhaber sich nur kurze Programme oder, noch besser, nur ein Stück für den ganzen Konzertabend wünschen. Der Kunstdilettant muss auch der Architektur gegenüber sich als Sachverständigen ausweisen; kommt er in eine fremde Stadt, so durchrast er alle Strassen, wo berühmte Kirchen und Theater u. dgl. zu finden sind. Von allem weiss er zu sprechen; mindestens wiederholt er, was er bei diesem Anlasse aus dem Reisehandbuch gelernt hat. Aber einen gründlichen, bleibenden Eindruck, der ihm sagte, was der Gedanke des Künstlers in jedem einzelnen Falle war, nimmt er nicht nach Hause. Dass er nicht empfindet, was seinem Kunstgenusse fehlt, kommt eben daher, weil er nicht gelernt hat, in ein Kunstwerk, in einen Gedanken eines grossen Meisters sich zu vertiefen. Für ihn thut es die Menge, und eine hübsche Kollektion photographischer Ansichten macht es ihm leicht, sich als repandierten Kunstkenner auszuweisen. Nein, dieses Kunsthusarentum, das aus der nervösen Unersättlichkeit und Übersättigung unserer Zeit entstanden ist und sie ihrerseits wieder steigert, möchten wir durch eine anders gerichtete künstlerische Erziehung von vornherein unmöglich machen. Ruhige Betrachtung, einfache Eindrücke ohne alle Aufdringlichkeit, vor allem ohne jegliche gelehrte Beithat möchten wir der Schule verschaffen. Mancher glaubt ein Eingeweihter der Kunst zu sein, weil er über Kunstwerke reden kann. Das kann aber der kunstverlassenste Mensch lernen. Es kann sogar ein Mensch, der keinen Ton richtig zu singen, der kein Instru-

ment nach seinem Klange zu unterscheiden imstande ist, alle Akkorde erlernen und über die schwierigsten Seiten der Wagnerischen Musik Phrasen zum Besten geben, die den wirklichen Kenner täuschen könnten. Was ist aber mit alledem geholfen? Was wirkt die Kunst, wenn sie nur die Schwätzer beschäftigt? Es ist gewiss wichtig zu wissen, ob ein Gemälde der venetianischen oder der niederländischen Schule angehört. Wer braucht das aber zu wissen, wenn ihm das Bild an sich keinen Eindruck gemacht hat? und was fügt diese Kenntnis dem Eindruck hinzu? Den Kenner lockt es, die Zeit zu bestimmen, in der ein Gemälde entstanden sein muss; aber er würde keine Vermutung darüber anstellen, wenn das Bild ihm nicht einen bedeutenden Gedanken geoffenbart hätte. Auch wie ein Bild gemalt ist, welche Technik ein Künstler angewendet hat, ist der Beachtung des Kenners würdig, und seine Untersuchungen darüber — schaden seinem Verhältnisse zum Kunstwerk nichts. Aber dem Dilettanten schadet diese voreilige Gelehrsamkeit, die ihm die Meinung beibringt, nun wisse er alles von dem Kunstwerk. Würden alle diese Notizen, die der Kunstlaie begierig aufsammelt, von seinem Verständnis der Kunstwerke abgezogen, so bliebe unendlich wenig übrig. Wir wollen aber das Gemüt der Jugend mit grossen, echten Eindrücken ganz anfüllen, und daher möchten wir die Art des gewöhnlichen Kunstpublikums in der ästhetischen Erziehung nicht nachmachen. In früheren Zeiten haben die Fürsten die Bilder, die sie lange genug gesehen hatten, aus ihren Gemächern entfernt und auf den Gängen und Galerien ihrer Schlösser aufgehäuft, wo die Kenner nun ihre Studien machen konnten. Heute rechtfertigt es nur die Verlegenheit des Raumes, dass man Galerien anlegt; diese werden aber darum nie Schulen des erst erwachenden Kunstsinnes werden. Kinder sollen einfache Speisen erhalten; will man den künstlerischen Gedanken, der keinem gesunden Menschen fremd ist, in der Jugend erwecken, so bedarf es ebenfalls der grössten Einfachheit. Man liest in Romanen von der Erinnerung an ein bedeutsames Gemälde, das ein Mensch in seinen frühesten Jahren oft gesehen und das er nie mehr aus seinen Gedanken verlieren kann. Hätte er seinerzeit auf dem Bilde gelesen, was es vorstellen soll, wer es gemalt hat und wann es entstanden, so hätte das Bild selbst gewiss sich nicht so unverwischbar seinem Gedächtnis eingeprägt. Jedermann weiss, wie verschieden der Eindruck eines Bildes d. i. einer ganz aus dem Geiste des Künstlers entstandenen Darstellung ist von dem einer, wenn auch künstlerisch vollendeten Abbildung. Ich sehe eine Landschaft von Calame mit ihren

düsteren Farben, ihren vom Sturm bewegten Bäumen; ich habe die Gegend, die sie darstellen mag, nie gesehen, weiss nicht einmal, ob sie irgendwo existiert: aber das Bild oder vielmehr sein Objekt und in ihm der Gedanke des Künstlers lebt ganz in mir; ich stehe nicht einem Bilde gegenüber, sondern einer grossartigen Naturscenerie, in der es tobt wie von einer wilden Leidenschaft, die einen Menschen durchschauert. Betrachte ich dagegen das Bild einer Stadt, von der Hand eines bedeutenden Malers so deutlich vor meine Augen gestellt, dass ich jedes Haus der mir bekannten Strassen wiedererkenne, so wird der Eindruck ein ganz anderer sein. Nun vergleiche ich den Schein mit der Wirklichkeit, und das Vergleichen wird auch hier, wie überhaupt in menschlichen Dingen, das Grab des Genusses. Ich tadle vielleicht den Urheber des Gemäldes, dass er ein Fenster an einem mir gut bekannten Hause, das er von seinem Standpunkte aus gar nicht sehen konnte, aus dem mich aber oft ein lieber Freund begrüsste, nicht dargestellt hat. Vielleicht lobe ich ihn auch wegen der Treue seiner Wiedergabe. Aber bei allem dem beschäftigt mich nicht eigentlich der Inhalt des Bildes, sondern ich gebe mich Gedanken ganz anderer Art hin und — geniesse das Bild nicht. Wer hat nicht schon sogenannte Kenner mit dem Vergrösserungsglase vor einem Bilde stehen und den Pinselzug des Malers prüfen sehen? Der Mann glaubt dem Gemälde näher zu kommen, in seinen Gedanken tiefer einzudringen als wir, die wir in einiger Entfernung den Standpunkt zu finden trachten, auf dem das Bild zu uns reden kann. Thatsächlich hat jener Kenner in dem Augenblick, wo er dem Kunstwerk so zu Leibe rückt, keinen Kunstgenuss: er freut sich vielleicht darüber, dass er einen Trick des Künstlers erlauscht, eine kritische Maxime bewährt gefunden hat; aber das Bild sagt ihm jetzt nichts, was einem Kunsteindruck verglichen werden könnte. Was soll man von all den Illustrationen sagen, welche die Bücher heute in indiskreter Verschwendung den Augen der Jugend zu bieten pflegen? Wenn sie dem Kinde auch mannigfaltige Belehrung zuführen und seine Sinne und Gedanken in angenehme Erregung setzen, von eigentlichem Kunstgenuss ist dabei nicht viel zu finden. Denn die Kunst ist eifersüchtig: sie will nur um ihrer selbst willen und ganz ausschliesslich geehrt werden. Ein geistreicher Kunstgelehrter hat uns einmal davon überzeugen wollen, dass der Kunstgenuss in einem Hin- und Heroscillieren des Betrachtenden zwischen Schein und Wirklichkeit bestehe. Er war dabei so ehrlich zu gestehen, dass aus solcher Auffassung für den Betrachtenden sich die Gefahr einer

nervösen Überreizung ergebe. Es ist nicht notwendig, den Irrtum, der in diesem Satze liegt, noch besonders aufzudecken; aber ganz gewiss würde die Kunst den tröstenden, versöhnenden, innerlich erhebenden und reinigenden Eindruck nicht hervorbringen, den jeder für sie Empfängliche ihr verdankt, wenn sie nicht, wie sie soll, der alltäglichen Wirklichkeit uns ganz und gar enthöbe, sondern uns immer wieder in sie zurückwürfe! Davon soll auch gar nicht geredet werden, dass das nur von der bildenden Kunst gesagt werden könnte; der musikalische Genuss schliesst jede Erklärung dieser Art ganz aus. Aber alle Kunst schafft ein höheres Leben, weil die harte und enge Wirklichkeit den Menschen nicht befriedigt, und darum ist sie allen Menschen zugänglich und soll denen, die der Tag und seine Not bedrückt, besonders zugänglich gemacht werden.

Damit ist aber eine ganz unmittelbare Wirkung der Kunst verlangt, die Möglichkeit, sich ganz in den Inhalt des Kunstwerkes zu vertiefen, als wären es keine Farben und Linien, die wir wahrzunehmen hätten, sondern ein wirkliches Stück einer Welt, die wir unmittelbar verstehen, weil wir sie selbst gesucht haben und nun dankbar empfinden, dass der Künstler, der in jener Welt lebt, uns in sie eingeführt hat. Das ist die einzig mögliche Stellung, welche die Erziehung einnehmen kann, wenn sie Kunst will geniessen lassen, und nun meine ich, der Leser müsste uns zugestehen, dass das etwas Höheres sei als alle Anleitung zur produktiven oder reproduktiven Kunstpflege im allgemein bildenden Unterricht, so hoch wir auch den Nutzen einer solchen schätzen wollen.

Will die Erziehung aber die Bereitung eines wirklichen und unmittelbaren Kunstgenusses zum Gegenstand ihrer Sorge machen, so muss sie sich an die Künstler wenden, und es handelt sich nun darum, zu erörtern, welche Forderungnn sie an diese zu stellen habe.

Sie wird das Höchste verlangen müssen, was man überhaupt vom Künstler verlangen kann: — dass er ganz Künstler sei. Dem Künstler, der das zu leisten imstande ist, wird man nicht mehr zu sagen brauchen, was ein Kindergemüt fassen und was es ganz anfüllen könne. Ein erfahrener Schulmann mag ihm, wenn es nötig sein sollte, diejenigen Gebiete der materiellen und ethischen Welt bezeichnen, welche die Vorstellung der Jugend im Fortschritt ihrer geistigen Entwickelung nach und nach zu umfassen pflegt, und dann möge er den Künstler ganz seiner Kunst überlassen.

Was hat dann die Schule weiter mit der Sache zu thun? Wir haben ihr schon eine Aufgabe zugeteilt, die manchem Schulmann

kaum erfüllbar scheinen wird. Sie soll auf ihrem Gebiet eine Zeit lang einer andern Autorität weichen und zwar einer strengen, anspruchsvollen — der Kunst! Diese wird ihr dann eine reiche und üppige Ernte liefern, aus der sie, die Schule, zu wählen hat nach ihrem eigenen Ermessen. Bilder aller Art, aus Natur und Menschenleben, gross gedacht, liebevoll entworfen, wirksam ausgeführt, bietet ihr der Künstler an, und nun beginnt für sie, wie ich denke, ein freudiges und heiliges Geschäft, jeder Klasse zuzuteilen, was ihrem Verstehen und Empfinden gemäss sein mag. Wo soll sie die ausgewählten Bilder anbringen? Hier ist unsre Forderung bescheiden. Ihr werdet ja doch eure Landkarten, Abbildungen und Tabellen nicht von den Wänden reissen wollen. Bringt sie aber nur nicht auf der Wand an, auf die die Blicke der Kinder immer gerichtet sind. Auf der den Fenstern gegenüberliegenden und auf der hinteren Wand des Zimmers ist noch Raum genug für diese Dinge, die man schon deswegen nicht immer vor die Augen der Schüler hängen sollte, weil mit ihrem Anblick immer die Vorstellung einer Pflicht verbunden ist; widmet man sich seinen Pflichten auch mit allem Eifer, so will man sie sich doch nicht immer vorrücken lassen. Aber ich habe an dieser Stelle selbst schon anatomische Wandtafeln gesehen, den situs viscerum und ähnliches. Das ist ein memento mori für die Jugend, und wir wollen sie ja erst recht ins Leben einführen; ausserdem ist es ein Beweis dafür, dass es in unseren Schulen noch vielfältig am Takt und Geschmack fehlt — Dingen, die keinem Lehrer fremd sein sollen. Doch, das wollen wir eben mit unsern Wandbildern allmählich bessern. Wir schmücken also die vordere Klassenwand künstlerisch aus und hoffen, dass von ihr eine freudigere und reinere Stimmung sich über die Jugend verbreite. Unsere Bilder, die in der rechten Höhe und den Verhältnissen des Raumes entsprechend angebracht werden, sollen nun nicht, wie so vieles andere, was im Schulzimmer sich befindet, von den Kindern als ein Teil des notwendigen Schulinventariums angesehen werden. Der Lehrer sagt den Kindern in aller Einfachheit, ohne alle lehrhafte Tendenz, in ein paar Worten, was sie vorstellen, und überlässt alles andere der stillen Sprache der Bilder selbst. Man lässt die Bilder aber nicht ein für allemale an der nämlichen Wand hängen, sondern wechselt, der in der Schule festgestellten Reihenfolge der Bilder entsprechend. Der Wechsel wird mit einer gewissen Feierlichkeit in Gegenwart der Schüler vollzogen und wieder in kurzer Rede angegeben, was auf den neuen Bildern dargestellt ist.

Ängstliche Schulmänner wissen nun gleich, dass hinfort die

Schüler ihre Aufmerksamkeit nicht mehr dem Lehrer und seinem Unterrichte zuwenden werden, sondern nur noch den Bildern, die wir der Schule aufgedrängt haben. Aber diese Angst erschreckt uns nicht. Tage lang hingen bisher Landkarten an dieser Stelle, Stunden lang stand eine Rechnung auf der Wandtafel oder war eine naturwissenschaftliche Abbildung ausgehängt. Warum haben diese Darstellungen der Aufmerksamkeit der Schüler keinen Eintrag gethan? Nun — weil ein Bild eben etwas ganz anderes ist, ausdrucksvoller, die Sinne lebhafter beschäftigend, das Gemüt tiefer ergreifend! Ich gebe es zu; aber wollen wir denn nicht kräftigen Eindruck auf die Gemüter der Kinder machen? Wollen wir nicht ihre Sinne lebhaft beschäftigen? Wollen wir nicht tief in ihr geistiges Leben eindringen? Aber nein — wir drängen uns der Jugend nicht auf. Wir wollen ja nicht, dass der Lehrer unsere Bilder zum Gegenstand irgend einer didaktischen Behandlung mache, auch nicht, dass er die Kinder auffordere, diese Darstellungen, mit denen man sie beschenkt, mit besonderer Andacht zu betrachten; ja, wir wünschen, dass er von seinem geschmückten Zimmer ebenso wenig Aufhebens mache als ein wohlhabender Mann, der in seinen künstlerisch ausgestatteten Wohnräumen einen Gast empfängt. Es soll ihm nicht verboten sein, ganz gelegentlich auf ein Bild hinzuweisen, wenn der Unterricht eine naheliegende Beziehung zu ihm mit sich bringt; aber es darf scheinen, als ob er vergessen hätte, dass die Kunst einmal in seiner Stube Einkehr gehalten habe. Und die Schüler? Nun — sie werden ebenso ruhig in den Bänken sitzen wie zuvor, mit der nämlichen Aufmerksamkeit den Worten des Lehrers folgen wie bisher. Aber in müssigen Augenblicken oder wenn der Unterricht ganz ruht, vor den Lehrstunden und nach den Lehrstunden wird ihr Geist sich sammeln im Anblick unserer Bilder; das Schulzimmer wird ihnen ein angenehmerer Aufenthalt sein als früher; sie werden es mit grösserer Freude betreten und mit reinerer Stimmung in ihm verweilen. Sie werden sich nicht darüber klar werden, warum sie jetzt so manches, was Welt und Leben ihnen vor Augen stellt, aufmerksamer betrachten, und es wäre ein Fehler, wenn man sie darüber belehren wollte. Was die Schule an reproduktiver Kunst mit ihnen betreibt, wird jetzt einem leichteren und freudigeren Verständnisse begegnen, und mancher Schüler, dem ohne diese Veranlassung die Kunst ein Buch mit sieben Siegeln geblieben wäre, wird ihr jetzt näher treten mit eigenen Versuchen oder doch mit aufgeschlosseneren, empfänglicherem Sinn; denn in der stillen Betrachtung hat sich das Auge geübt: es sieht

jetzt wirklich, was es früher nur zu sehen meinte oder gar nicht gesehen hat.

Es ist also etwas höchst Einfaches, was wir wollen, wie alle pädagogischen Gedanken schwierig in ihrer Entwickelung sind, aber einfach in ihrer Ausgestaltung sein müssen, und vielleicht liegt eben in dieser Einfachheit der Grund, dass man geglaubt hat, nun alle möglichen didaktischen Nebenzwecke an unsere Bilder knüpfen zu müssen. Indessen, es wird nach unseren Erörterungen wenigstens keines Wortes mehr bedürfen, um das Verfehlte des Vorschlages einzusehen, der aus unserem Wandschmuck Tafeln für den Anschauungsunterricht machen möchte. Wer ihn für solche Zwecke bestimmt, möge auf die Mitwirkung der Kunst ganz verzichten; denn was der Anschauungsunterricht für seine Bilder mit Recht fordert, stellt jeweils ein ganzes Programm von Sachen und Rücksichten dar, das der künstlerischen Erfindung und Empfindung keinen Spielraum übrig lässt. Dafür braucht man geschickte Illustratoren — und auch diese haben der untergeordneten Aufgabe sich selten unterzogen: der Künstler wird verwundert fragen, wofür man ihn denn gehalten habe, als man mit solchem Auftrage sich an ihn wandte. Ein gleiches Staunen wird es bei ihm erregen, wenn ihm aus pädagogischen Rücksichten nahe gelegt wird, dass er dies und jenes Detail so gestalten möge, dass man daran Belehrungen für die Kinder knüpfen könne, dass er nach guter alter Art die Dinge nicht darstelle, wie sie erscheinen, sondern wie es nach hergebrachter Übung früher geschehen sei, wo man alles, auch das Entfernteste deutlich habe erkennen können u. s. w. Jene pädagogischen Rücksichten, mit denen man dem Künstler einen Verrat an seiner Überzeugung und seinem Berufe zumutet, können für denjenigen nicht mehr gelten, der es erwägt, aus welchen Gründen und in welcher Absicht man die Schulzimmer mit künstlerischem Bilderschmuck versehen will. Die einzige mögliche Rücksicht und eine wirklich erzieherische ist, dass man die Kunst frei schaffen und in den Gemütern unserer Jugend ihre stille, aber sichere Wirkung üben lasse.

Das erbitten wir von denjenigen, in deren Händen die Erziehung der deutschen Jugend liegt, und wir legen es als den Wunsch eines Schulmannes den Künstlern ans Herz, die zur Erziehung auch berufen sind, **weil sie — Künstler sind.**

Das Prinzip der Anschauung, mit besonderer Berücksichtigung der Zahlanschauung.

*Von Dr. **Hermann Walsemann** in Hamburg.*

(Schluss.)

IV. Selbstanschauung.

Der Anfangspunkt für die Gewinnung von Bestimmungen der verwirrten Naturanschauung liegt in dem, „was du an dir selbst fühlst; dieses ist an sich selbst eine bestimmte Auschauung; nur was ausser dir ist, kann eine verwirrte Anschauung für dich sein; folglich ist der Gang deiner Erkenntnisse, sofern er dich selbst berührt, eine Stufe kürzer, als insofern er von irgend etwas ausser dir ausgeht . . . Folglich öffnet sich der Weg zu deutlichen Begriffen auf dieser Bahn leichter und sicherer, als auf irgend einer andern, und unter allem, was klar ist, kann jetzt nichts klarer sein, als die Klarheit des Grundsatzes: Die Kenntnis der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Kenntnis seiner selbst aus." *)

Die Bestimmtheit der Anschauung des eignen Selbst ermöglicht die Aussonderung von Bestimmungen (sein, ein, so, anders, hier, aufrecht, vorn, seitwärts, oben, unten, jetzt, vorher, nachher, in Ruhe, in Bewegung u. s. w.), die als erste sekundäre Bewusstseinsinhalte aus der Selbstanschauung unmittelbar hervorquellen und aus ihr für die Folge die Bestimmtheit beständig zurückgewinnen. Mit ihrer Hilfe kann das Subjekt von sich aus das, was den Sinnen „ferner" liegt, bestimmen und aus den bestimmten Anschauungen neue Bestimmungen herleiten. So ist der Mittelpunkt gefunden, von dem aus der Mensch, der Spinne vergleichbar, weitere Kreise ziehen und allmählich in die gesamte Naturanschauung bestimmend vordringend kann, um jedesmal mit der Beute der Erkenntnis in sich zurückzukehren.

Wir sind hier auf denjenigen Punkt der Theorie Pestalozzis getroffen, welcher wohl am meisten und entschiedensten Anfechtung erfahren hat. Beweist nicht die Erfahrung, welche man an jedem Kinde machen kann, auf das allergewisseste, dass die Erkenntnis vom Aussenweltlichen ausgeht und durchaus nicht vom eignen Selbst? Fixiert nicht das Kind zuerst etwa ein Licht, das vor ihm erscheint? Fragt es nicht die ersten Lebensjahre hindurch

*) „Wie Gertrud —", S. 161 f.

beständig nach dem, was draussen hervortritt und selten einmal nach dem, was an ihm selbst zu bemerken ist? Setzt sich sein erster Sprachschatz nicht fast ausschliesslich aus Bezeichnungen des Aussenweltlichen zusammen? — Der Schein spricht in der That gegen Pestalozzi: die Wahrheit aber ist trotzdem auf seiner Seite, und es verdient besondere Anerkennung, dass er gegenüber täuschenden Beweisen des Gegenteils seine Grundansicht festgehalten und in diesem Punkte keinem andern Irrtume verfallen ist, als dem einer falschen Konsequenz.

Das Kind lenkt seine Aufmerksamkeit zuerst etwa auf einen leuchtenden Punkt in seiner Umgebung; die Thatsache soll einmal feststehen. Es fragt sich nur, ob sie ohne die Mitwirkung irgendwelcher Bestimmtheiten der Selbstanschauung erklärt werden kann. Wenn zum Exempel das Kind von einem Sein noch gar keine Ahnung hätte, würde ihm alsdann ein Aussensein auffallen? Oder wenn es sich selbst als Licht „fühlte", würde es dann gerade ein Licht so verwunderlich finden? Oder wenn ihm sein Hier vollkommen unbekannt wäre, würde es in diesem Falle Aufmerksamkeit und Auge auf ein Dort hinlenken können und wollen? Man muss auf diese Fragen mit einem unbedingten Nein antworten und damit den bestimmenden Einfluss, der aus der Selbstanschauung hervorquillt, ebenso unbedingt zugestehen. Die neugierigen Fragen des Kindes nach dem, was draussen ist, haben allemal die Erkenntnis, dass es ist, dass es draussen ist und ein Anderes ist als das Selbst, zur Voraussetzung. Daher gehören Ausdrücke wie „ist", „da" (in Verbindung mit dem Hinzeigen), „das", „ein", „hin", „oben" u. a. zu den frühesten Bestandteilen des kindlichen Sprachschatzes. In ihnen dokumentiert sich der Einfluss des bestimmten Bewusstseins vom eignen Sein, Hier, Einssein, Anderssein, Entferntsein u. s. w. Dass das Kind sich dieser und anderer Momente seiner Selbstanschauung nicht zu allererst sprachlich bemächtigt, hat seinen Grund in der die sprachliche Bezeichnung ausserordentlich erschwerenden Innerlichkeit derselben. Bis in ein späteres Alter hinein muss sich das Kind darauf beschränken, durch Schalläusserungen, Mienen, Gebärden, Bewegungen und vor allem durch die in seine eigentliche Sprache mit hineingelegten Seinszeugnisse von der Thatsächlichkeit und Bestimmtheit seiner Selbstanschauung Kunde zu geben.

Ein anderes als die an sich bestimmte Selbstanschauung ist das räumliche Gesichts- und Tastbild des eignen Körpers. Letzteres tritt mit dem Charakter des Aussenweltlichen in den Gesichtskreis hinein und ist für das Kind zunächst nichts anderes als ein Stück seiner Naturanschauung. Ein Säugling, der zum ersten Male seine Hand oder seinen Fuss erblickt, weiss zunächst noch nicht, dass er einen Teil seines Selbst vor sich hat. Der Anblick erweckt seine Verwunderung, und es vergeht einige Zeit, bis es diese Gegenständlichkeiten als zu ihm gehörig erfasst hat. Damit verlieren sie denn bald sein Interesse; bietet doch die ganze übrige Aussenwelt vieles, was in höherem Masse zur Beobachtung anreizt.

Pestalozzi hat den eignen Körper als den Sinnen am nächsten liegend aufgefasst. Zweifellos hat ihn die centrale Stellung, welche er der Selbstanschauung zuerkennt, hierzu verleitet. Da nun das Gesichts- und Tastbild des Körpers in jeder Beziehung ebenso unbestimmt ist wie irgend ein anderer Gegenstand der Naturanschauung, so ergab sich die Notwendigkeit, mit Bezug

auf dasselbe in eine umfangreiche bestimmende Thätigkeit einzutreten. Gewiss wird diese Arbeit, so weit sie vom Kinde nicht schon vor Beginn des Schulunterrichts geleistet ist, im Verlauf desselben einmal geleistet werden müssen; allein an den Anfang der Anschauungsübungen gehört sie schon deshalb nicht, weil die ihr zu Grunde liegende Materie namentlich hinsichtlich der Form äusserst komplizierte Verhältnisse aufweist. Es kommt hinzu, dass die Alltäglichkeit dieses Vorwurfs der Anschauung ihn zwar nicht räumlich vom Auge, aber doch psychisch von der Aufmerksamkeit weiter abdrängt, als dieser das Neue und Auffallende in der Aussenwelt liegt. Es muss übrigens daran erinnert werden, dass die Kultivierung der Körperanschauung hauptsächlich das Werk Krusis ist und weniger dasjenige Pestalozzis.

Die Selbstanschauung nach Abzug des Gesichts- und Tastbildes von der Umgrenzug des Körpers ist ein bildloses psychisches Produkt, dessen Bedeutung für die Bestimmung der Naturanschauung nicht leicht einleuchtet. Man wird vielleicht fragen, ob denn die Psychologie, besonders seitdem sie mit experimentellen Methoden arbeitet, nicht gewisse Thatsachen zu Tage gefördert hat, in denen uns die Wirksamkeit ihres Einflusses sozusagen handgreiflich entgegentritt. Ich bin der Meinung, dass mehrere solcher Thatsachen bereits vorliegen und viele dazu gefunden werden können, sobald man nur erst angefangen hat, die Selbstanschauung als bestimmend für die Naturanschauung in Erwägung zu ziehen. Im allgemeinen rechne ich alle Thatsachen hierher, in denen sich eine die objektiven Reizverhältnisse mehr oder weniger verhüllende Anpassung der psychischen Erzeugnisse an Bestimmtheiten und Zustände des Subjekts zu erkennen giebt. Ich kann dieee schwierige und umfangreiche Materie hier nicht ausführlich erörtern, will aber doch versuchen, an ein paar Beispielen zu zeigen, was unter der erwähnten Anpassung zu verstehen ist, und wie sie mit der Selbstanschauung in ursächlichen Zusammenhang zu bringen sein möchte.

Die Netzhautbilder sind umgekehrte, verkleinerte Bilder von Dingen, die niemand sieht; die Gesichtsbilder dagegen erhalten ausser einer vergrösserten Gestalt die aufrechte Lage der Objekte. Diese örtliche Verlegung der den Reizpunkten entsprechenden Bildpunkte ist dem Gesichtssinne eigentümlich; dabei befindet sich der Sehende über das vorliegende Faktum in ebenso gänzlicher Unwissenheit, wie über die faktische Lage der Aussendinge. Was veranlasst und befähigt denn das Subjekt zu dieser Leistung, die auf keinem andern Sinnesgebiete ihresgleichen hat? Man hat nach vielen nicht recht befriedigenden Antworten neuerdings gesagt: In den äussern Raum hinein führen Orientierungslinien. Der nach oben gehenden Richtung einer solchen entspricht in dem hinter dem Drehpunkt gelegenen Raume des Netzhautbildes eine nach unten gehende Richtung, und umgekehrt. Das Netzhautbild muss also verkehrt sein, wenn wir die Objekte aufrecht sehen sollen.*) Indes der „äussere Raum“ und die „Orientierungslinie“, auf welche sich diese Erklärung beruft, sind offenbar reine Fiktionen, so lange der Sehende noch gar keine Räumlichkeiten ausgeprägt und in dieselben hineingeblickt hat. Als Motive des Aufrechtsehens hüpfen sie folglich hinter dem vollendeten Faktum einher. Fragt man nun, wie das jedweder Räume, Linien und eines Drehpunktes im

*) Wundt, Grundriss der Psychologie, S. 161.

Auge gänzlich unkundige Subjekt dazu komme, gleich der ersten sinnlich-räumlichen Gegenständlichkeit die aufrechte Stellung zu verschaffen, so bin ich geneigt zu antworten: Dies geschieht auf Grund des an sich bestimmten und durch den Zug der Schwerkraft kontinuierlich fortwirkenden Bewusstseins von der aufrechten Stellung des Selbst zu seinem Untergrunde. Ich will damit nicht behaupten, dass dieser psychische Faktor allein und für sich das Aufrechtsehen bewirken könne. Die Möglichkeit, mancherlei Veränderungen und Verstellungen der Bildinhalte des Gesichtsraumes durch rein äusserliche Massnahmen herbeizuführen und sie wenigstens einige Zeit hindurch vom Subjekt zu erzwingen, weist vielmehr hin auf die Mitwirkung einer physiologischen Gesetzmässigkeit, die als eine Nötigung zum Aufrechtstellen mit der Fähigkeit und dem Trieb zum Aufrechtsehen zusammenwirkt. Allein auch wenn man jenem objektiven Faktor den weitgehendsten Einfluss auf das Sehen, wie etwa die automatische Auslösung und Zurückstrahlung umgestellter, vergrösserter Gesichtsbilder zuerkennt, so erscheint als Vorbedingung für alles bewusste Hinsehen und Hineinsehen in den vorgezeichneten Rahmen des Gebildes doch das Innewerden der zum Bildort hinführenden Strahlungsrichtungen durchaus notwendig und hierfür kann schwerlich eine andere lebendige und konstante Grundlage gefunden werden, als das Erkennen oder richtiger Herausfühlen der Lage- und Richtungsverhältnisse des eignen Körpers. So verstanden und beschränkt, dürfte der Satz gelten: Jeder sieht die Welt aufrecht, weil er die aufrechte Stellung an sich selbst fühlt.

Als Probe auf die Richtigkeit des vorstehenden Satzes kann ein Experiment gelten, durch welches man dem Subjekt die Inhalte seines Gesichtsraumes beliebig verstellt. Ein geeignetes Hilfsmittel für diesen Zweck bildet die prismatische Brille. Das Tragen einer solchen hat zunächst thatsächliche Bilderverstellungen im Gefolge. Die gewohnte Richtungs- und Lagebestimmung der Gebilde im Zusammenhange mit der gesetzmässig veränderten Lage der Netzhautbilder erklärt dies zur Genüge. Setzt man nun das Tragen der bezeichneten Brille einige Zeit hindurch fort, so schreitet das Subjekt zur Richtigstellung der verschobenen Bildkomplexe und vollzieht sie nach und nach bis zum vollen Erfolge. Nach Ablegung der Brille treten zunächst die entgegengesetzten Verstellungen in die Erscheinung. Alsbald beginnt das Subjekt die Korrektur in entgegengesetzter Richtung und setzt sie so lange fort, bis die Gebilde in ihre normale Stellung zurückgebracht sind.

Durch das angegebene Experiment wird der objektive Faktor der Bildsetzung variiert; der subjektive Faktor, als welchen wir die Lage- und Richtungsbestimmtheit der Selbstanschauung erkannt haben, bleibt konstant. Ich wüsste nichts, was das Subjekt veranlassen und befähigen könnte, in eine Korrektur der Bildvorstellungen einzutreten, als die fortdauernde Bethätigung des letzteren in der Konstatierung von Widersprüchen zwischen den Ortsbestimmungen des Getastes und denjenigen des Gesichts. Ohne die feste, unverändert fortdauernde Norm der Selbstanschauung könnte eine Bildverstellung nicht einmal gemerkt, geschweige denn nach und nach zum Verschwinden gebracht werden.

Einer ähnlichen korrigierenden Arbeit unterzieht sich das Subjekt nach dem Eintreten der bekannten Schielstörungen. In diesem Falle handelt es

sich um die Beseitigung von Doppelbildern, die infolge einer unsymetrischen Augenstellung auftreten. Abgesehen von den Lage- und Richtungsbestimmtheiten der Selbstanschauung, die als unwandelbares Regulativ auch dieser Arbeit zu Grunde liegen, dürfte dabei auch das an sich bestimmte Bewusstsein der Einheit des Selbst eine Rolle spielen. Angenommen, der betreffende „fühlte“ sich als Zweiheit, so hätte er wahrscheinlich einen Grund weniger, sich um die Zusammenfügung der Doppelbilder zur Einheit fortgesetzt zu bemühen. Es bleibt überdies zu erwägen, ob das Subjekt jeden der ausgedehnten Bildkomplexe überhaupt als einen und beide zusammengenommen als unterschiedlich von einem begreifen könnte, wenn ihm nicht sein Selbst als ausgedehnte Einheit bekannt wäre.

Noch führe ich die sogenannten Metamorphopsien hier an. Man versteht darunter Verzerrungen der Gesichtsbilder, die infolge von Entzündungsprozessen unter der Netzhaut auftreten und physiologisch aus einer Verschiebung der Netzhautelemente durch Exsudate zu erklären sind. So lange der Zustand im Auge sich ändert, dauern die Bildverzerrungen in wechselnder Gestalt fort. Wird hingegen das Leiden stationär, so geht das Subjekt an die Berichtigung der Gestalten und leistet sie allmählich auch in Fällen, in denen eine Rückkehr der Netzhautelemente in ihre normale Lage nicht erfolgt ist. Die korrigierende Arbeit ist in diesem Falle eine formändernde; sie weist auf Differenzen von Formprüfungen zurück, die durch Gesicht und Getast ausgeführt werden, wobei das letztere als das unmittelbarste Werkzeug der Selbstanschauung den konstatierenden und sowohl Art als Mass der Korrektur bestimmenden Faktor ausmacht.

Schliesslich erwähne ich in diesem Zusammenhange noch das an anderer Stelle bereits erörterte Experiment von G. Stratton.*) Es besteht darin, dass durch das Anlegen einer zweckdienlichen Zusammenstellung von Linsen dem Subjekt die Netzhautbilder aufrecht und die Gesichtsbilder infolgedessen auf den Kopf gestellt werden. Selbst in diesem Falle unternimmt das Subjekt noch die successive Aufhebung der Widersprüche zwischen Naturanschauung und Selbstanschauung in dem Sinne, dass wahrscheinlich die Tastqualitäten sämtlich eine Umlegung erfahren. Das Innewerden der Widersprüche, sowie der Antrieb und die Befähigung zur Beseitigung derselben weisen wiederum hin auf einen konstanten Mittelpunkt, von dem aus die umfassende Umstellungsarbeit ins Werk gesetzt, geleitet und bis zum zureichenden Erfolge durchgeführt wird. Ich fasse zusammen:

Auf Grund der Selbstanschauung stellt das Subjekt ursprünglich die in umgekehrten Bildeindrücken einwirkende Welt richtig; auf Grund der Selbstanschauung korrigiert es Bildverstellungen, -auflösungen, -verzerrungen und stellt selbst die ihm umgekehrte Welt allmählich wieder zurecht.

Unter Anpassung an Bestimmtheiten und Zustände des Subjekts ist nun noch manches andere zu verstehen, was im Gegensatz zu den angeführten Thatsachen die Qualität und Intensität der Sinnesprodukte betrifft, wie etwa die zunehmende Aufhellung der Umgebung bei andauerndem Aufenthalt im Dunkeln, die Ausprägung von Schatten in der Komplementärfarbe der Beleuch-

---

*) Deutsche Schule, Jahrg. IV, Heft 12, S. 747.

tung u. a. m. Ich sehe von einer Erörterung dieser Dinge hier ab und werfe nur noch die Frage auf: Welche pädagogische Konsequenz hätte Pestalozzi aus seiner Lehre von der centralen Bedeutung der Selbstanschauung für die Bestimmung der Naturanschauung ziehen müssen, wenn die Kultivierung der Körperanschauung als eine verfehlte zu bezeichnen ist? — Ich finde: keine, wenigstens keine positive; denn da die Selbstanschauung an sich bestimmt ist und aus sich heraus immerfort die Bestimmtheit zurückgewinnt, so erscheint eine Kultivierung derselben durch Unterricht weder erforderlich, noch überhaupt möglich. In der That hat ja auch Pestalozzi aus seiner Theorie der Selbstanschauung keine andere pädagogische Konsequenz gezogen, als die oben erörterte. Dahingegen leuchtet ein, dass diese Theorie von der idealistischen Grundansicht Pestalozzis ein wesentliches Stück, ja den innersten Kern bildet. Sie gehört zum Anschauungsbegriff, wie das Erdreich zur Wurzel und macht das Prinzip erst verständlich, nach welchem Pestalozzi den Baum der Erkenntnis zum Wachsen und Gedeihen bringen will.

V. Elementarpunkte des Unterrichts.

Wie wenig Pestalozzi im Grunde die Selbstanschauung als ersten Gegenstand des Unterrichts ansah, obgleich er sie mit Recht als den Anfangs- und Mittelpunkt der Erkenntnis betrachtete, geht am sichersten daraus hervor, dass er wie kein anderer vor ihm nach „Anfangspunkten“ des Unterrichts gesucht und sie schliesslich in den „Elementareigenheiten“ der Naturanschauung gefunden hat. Wenn ihm keine andere pädagogische Leistung nachgerühmt werden könnte, möchte diese eine genügen, um seinem Leben „einen Wert“ zu geben.

Die wahren Anfangspunkte für den Elementarunterricht zu finden, dazu war freilich auch erst der Idealist Pestalozzi im stande. Nachdem er die sinnliche Aussenwelt als jedes Menschen eigne und besondere „Naturanschauung“ erkannt hatte, war ihm der Weg des Hineinbringens eines Weltbildes in die Seele gänzlich versperrt; es konnte sich nur noch um das Wie des Hervorbringens der Anschauungswelt von innen heraus handeln. Die weitere Erkenntnis, dass das die Naturanschauung beeinträchtigende Moment „Verwirrtheit“ bedeute, gab als natürliches Mittel zur Beseitigung dieses Mangels das Bestimmen an die Hand.

Die Naturanschauung umfasst aber zahllose „Gegenstände“, und jeder Gegenstand enthält wieder eine Fülle von Merkmalen. Wollte man also in ein successives Bestimmen aller Merkmale der Naturanschauung eintreten, so müsste man auf den Weg des Bestimmens ohne Ende geraten. Eine unermessliche, bunte Reihe von Bestimmungen würde nacheinander zu vollziehen und am Ende nicht abzusehen sein, wie die Gewinnung neuer, umfassenderer Bestimmungen („Begriffe von Dingen“) planmässig zur Ausführung kommen sollte. Es musste deshalb nach einem Wege gesucht werden, auf dem die Bestimmungsarbeit wesentlich vereinfacht und womöglich doch in ihrem ganzen Umfange erledigt werden konnte. Kein Ding- und Teilbarkeitsbegriff hinderte Pestalozzi, diesen Weg zu finden. Er wurde ihm bis zum letzten Ziele hin mit einem Schlage klar durch die Erkenntnis, dass sämtlichen Gegenständen der Naturanschauung gewisse „Elementareigenheiten“ allgemein anhaften, zu denen

dann mancherlei Besonderheiten hinzukommen. Geleitet von dieser Erkenntnis' begann Pestalozzi das zu leisten, was nach ihm Physiologen und Psychologen vom Fach noch oft zu thun gegeben hat: *eine Analyse der Naturanschauung*. Zahl und Form fixierte er als „umfassendste Allgemeinheitsabstraktionen“ und fügte ihnen die Sprache als allgemeines und notwendiges Mittel, sie auszudrücken, hinzu. Diesen beiden Grundteilen der Anschauung und dem allumfassenden Ausdrucksmittel stellte er „alle übrigen Beschaffenheiten“ als Besonderheiten der Anschauung gegenüber. Damit war durch psychische Aussonderung gewonnen, was durch physische Zerteilung nimmer zu gewinnen ist: eine nicht eben grosse Anzahl von *Grundbestandteilen des Aussenweltlichen*. Als Konsequenz folgte wie ein Deus ex machina der Gedanke: *Zahl, Form und Sprache sind die Anfangs- und Fundamentalpunkte des Unterrichts; die Schulung in diesen Stücken ist die erste und eigentliche Angelegenheit des Elementarunterrichts*. Die Bestimmung aller übrigen Merkmale der Gegenstände ist Sache einer nachfolgenden „Ankettung“ an die „Elementareigenheiten“.*)

Es kann hier nicht meine Aufgabe sein, die „Pestalozzische Dreiheit“ daraufhin zu prüfen, ob sie etwa in dem einen oder andern Stücke verfehlt oder im Ganzen nicht erschöpfend ist. Mag die hier zum ersten Male geleistete Analyse der Naturanschauung noch so unvollkommen sein, Pestalozzi hat gezeigt, *dass sie geleistet werden muss, und dass von ihrem Ergebnis die Anfangs- und Fundamentalpunkte des Elementarunterrichts abhängig zu machen sind*. Hierin liegt ein Verdienst Pestalozzis, welches dasjenige der Pädagogen vor ihm, die auf den Gebrauch der Sinne im ersten Unterrichte hindrängten, hoch überragt. Letztere standen mit ihrer halbrichtigen Erkenntnis, dass zunächst die Sinne in irgendwelche Aktion mit Bezug auf die „Dinge“ treten müssen, diesen im Grunde noch völlig ratlos gegenüber. Sie schritten zum successiven Einprägen ihrer Merkmale und zum planlosen Durchwandern ihres unendlichen Gebietes. Pestalozzi wies zuerst *den Weg des Ausprägens und Bestimmens nach Grundzügen, die das ganze Universum umfassen*.

Die „Elementareigenheit“, mit der wir es hier zu thun haben, ist auch ohne Zweifel das, wofür Pestalozzi sie ausgiebt. Nicht nur allen Gegenständen, wie er betont, sondern auch allen gegenstandslosen Bestandteilen der Naturanschauung kommt das Moment der Zahl als Eigenheit zu. Beispielsweise ist ein fortdauernder Ton einer, oder er wäre keiner, wenigstens kein irgendwie bestimmter. Einer Mehrheit von Tönen würde die qualitative und intensive Bestimmtheit, einer Reihenfolge gleicher Töne die zeitliche Begrenztheit verloren gehen, wenn man aus der Tonanschauung das Ein bezw. Mehrere wegnähme. Umgekehrt müsste mit der Aufhebung eines andern sinnlichen Elementes der Tonanschauung auch das Zahlmoment und mit diesen der sinnliche Inhalt überhaupt in Nichts versinken. Die gegenseitige Bedingtheit der Existenz der Momente einer Anschauung verbürgt aber den elementaren Charakter derselben. Nähme man dem Tone einen Teil seiner Dauer, so würde er darum doch *ein* Ton und ein Ton bleiben. Das Mass, in diesem Falle das Zeitmass, ist eben keine „Elementareigenheit“ der Anschauungsinhalte des Bewusstseins.

*) Vgl. „Wie Gertrud —“, S. 163.

Da als Elementareigenheit der Naturanschauung nur gelten kann, was in jedem Gegenstande oder Bestandteile derselben enthalten ist, so könnte man meinen, es müsste die Möglichkeit vorhanden sein, aus einem beliebigen Anschauungsganzen sämtliche Elementareigenheiten auszusondern. Mit Hilfe des Abstraktionsvermögens sind wir in der That dazu imstande. Allein die auf diesem Wege gewonnenen Elemente der Anschauung verlieren mit der Loslösung aus der letzteren gänzlich ihren Anschauungscharakter. Dies gilt keineswegs etwa nur von der Zahl, sondern beispielsweise ganz ebenso auch von der Qualität. Blau, gelb u. s. w. sind ausser dem Zusammenhange mit allen übrigen Elementen einer Anschauung in der Sphäre des Aussenweltlichen nichts, sondern nur etwas in der Sphäre der Begriffe. Derartige abstrakte Inhalte spielen in die Anschauungssphäre hinüber, bezw. gehen vollkommen in dieselbe ein, aber beides immer nur in Verbindung mit sämtlichen andern Elementareigenheiten des Sinnlichen. Man muss sich hierüber klar werden, um nicht vergeblich nach reinen Zahlanschauungen (den vielfach vermissten Zahldingen) auf die Suche zu gehen. Die Zahl ist so gut, wie die Qualität, ein sinnenfälliges Moment jeder Anschauung; allein sie kann so wenig wie diese eine sinnenfällige Sonderexistenz führen. Die sogenannte Anschauungsmaterie umfasst sämtliche Elementareigenheiten der Anschauung und kann zu ihrer sinnenfälligen Existenz keines derselben entbehren; umgekehrt ist die sinnenfällige Existenz jeder einzelnen Elementareigenheit nur im Zusammensein aller, d. i. in einer Anschauungsmaterie möglich. Wessen Verlangen nach einem Zahlding hiermit noch nicht gestillt ist, den muss ich bitten, zuerst einmal das rein und unvermischt zur Stelle zu schaffen, an dessen Anschaubarkeit wohl am wenigsten zu zweifeln ist: Einer bringe mir ein raum-, zeit- und zahlloses Farbending, und ich werde bereit sein, ihm alsdann auch ein reines Zahlding vor Augen zu stellen.

Was ist denn die Elementareigenheit Zahl in der Anschauung? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Es ist mit ihr nicht anders, wie mit der Frage nach dem Wesen der Qualität, der Intensität, des Raumes, der Zeit. Man kann diese Elementareigenheiten erschauen bezw. erfahren, aber nicht definieren. Die Einheit ist die Einheit, wie die Beschaffenheit die Beschaffenheit, der Grad der Grad u. s. w. Für die Definition dieser elementaren Eigenheiten der Anschauung fehlt in jedem Falle der Oberbegriff. Die vielfach versuchten Zahldefinitionen sind denn auch sämtlich zu eng. Dies gilt im besonderen auch von derjenigen Pestalozzis: „Die Zahl ist das Verhältnis des Mehrs und Minders in allen Anschauungen".*) Ein Verhältnis des Mehr und Minder hat in jedem Falle ein Mehr und ein Minder zur Voraussetzung. Die Einheit und jede Mehrheit für sich sind aber nicht beides zusammen. Sie sind auch kein Mehr oder Minder in der Anschauung; denn dieses wäre auf dem Gebiet des Gesichtssinnes räumliche Ausdehnung oder Grösse, auf dem Gebiet des Gehörssinnes zeitliche Ausdehnung oder Stärke (Tonfülle). Denkt man aber an ein Mehr oder Minder in der Anzahl der Anschauungen, so wird der Sinn der Definition klar; allein man hat wieder die Zahl durch die Zahl definiert.

Wo eine strenge Definition nicht geleistet werden kann, da muss eine Umschreibung aushelfen. Zu einer solchen gelangt man, wenn man die Frage:

*) „Wie Gertrud —", S. 257.

Was ist die Zahl? durch die andere ersetzt: Woran erkennt man die Zahl? Hierauf ist zunächst zu antworten: Man erkennt die Einheit an dem Für-sich-sein und In-sich-zusammenhängen einer Anschauungsmaterie, die Mehrheit an der inhaltlichen Gleichheit für sich seiender und in sich zusammenhängender Anschauungsmaterien. Zieht man die Bruchzahl mit inbetracht, so muss ausser den die Einheit kennzeichnenden Momenten an der Anschauungsmaterie noch die Teilung hervortreten, wenn ein besonderes Zahlmoment daran begriffen werden soll. Ich exemplificiere auf die Anschauungsmaterie Brot. Eine unbestimmt begrenzte, zusammenhangslose Masse von Brotteilen würde bloss als Brot zu bezeichnen sein und im genauen Sinne überhaupt keinen „Gegenstand" der Anschauung bedeuten; ein Brot würde entstehen, wenn die Brotmasse Zusammenhang und eine bestimmte Abgrenzung erhielte; zwei Brote hätten die zweifache Setzung des nämlichen Anschauungsinhalts, ein halbes Brot endlich die Ausführung des Halbierungsschnittes an einem Brot zur Voraussetzung. In jedem Falle ist das Zahlmoment der Anschauung ein sinnenfälliges Faktum, welches dem Anschauungsgegenstande Bestimmungen einfügt, die seine Existenz als „Gegenstand" erst bewirken bezw. modificieren.

Die angeführten Zahlmomente sind Bestimmtheiten der Anschauung und als solche noch nicht die Zahl an sich, sondern erst Bedingungen der Zahlsetzung. Letztere wird vom Abstraktionsvermögen vollzogen. Das an vielen, oder wie Pestalozzi will, an „allen Materien" hervortretende Moment des Für-sich-seins und Zusammenhanges wird als Einheit, das mehrfache Hervortreten inhaltlich gleicher Anschauungen als Mehrheit, die Teilung einer Anschauungsmaterie als Bruch begrifflich gefasst. Rückwärts gehen dann aus der Bestimmung von Anschauungsmaterien durch die Zahlbegriffe jene Bedingungen der Zahlsetzung als Bestimmtheiten der Anschauungsmaterien wieder hervor. Spricht man beispielsweise von Papier, so ist von einem bestimmten „Gegenstande" der Anschauung überhaupt nicht die Rede; sagt man dagegen: ein Blatt, zwei Blatt, ein halbes Blatt Papier, so bewirkt das der Materie beigefügte Zahlmoment wesentlich mit der Setzung von „Gegenständen" der Anschauung bezw. die nähere Bestimmung eines gesetzten Gegenstandes.

Die gesuchte Umschreibung des Wesens der Zahl kann hiernach etwa so gefasst werden: Die Zahl an sich ist das, was vom Abstraktionsvermögen ausgesondert wird, wenn sich Anschauungsmaterien als für sich seiend und in sich zusammenhängend bezw. als inhaltlich gleich zu erkennen geben, oder wenn eine bestimmte Anschauungsmaterie als geteilt hervortritt. Das Zahlmoment in der Anschauung ist das, woraus sich Für-sich-sein und Zusammenhang bezw. inhaltliche Gleichheit oder ausserdem noch die Teilung als Bestimmtheiten der Anschauungsmaterien ergeben.

Will man gegen die vorstehende Umschreibung etwa geltend machen, dass sie ebenfalls nicht umfassend genug sei, da auch nicht sinnliche Erzeugnisse sowohl einen Vorwurf für die Abstraktion von Zahlbegriffen, als auch einen Gegenstand für die Zahlbestimmung abgeben können, so ist diesem Mangel leicht dadurch abzuhelfen, dass man für Anschauungsmaterie jedesmal Bewusstseinsinhalt setzt. Vom Standpunkte des philosophischen Idealismus aus erscheint diese Begriffsvertauschung ohne weiteres zulässig.

Mussten wir die Zahldefinition Pestalozzis wegen eines Mangels, den sie mit allen Leistungen dieser Art gemein hat, ablehnen, so befinden wir uns mit der gegebenen Umschreibung des Wesens der Zahl durchaus in Übereinstimmung mit seiner sonstigen Zahllehre. Die ursprüngliche Zugehörigkeit der Zahl zur Naturanschauung bringt Pestalozzi u. a. dadurch zum Ausdruck, dass er sie als „physische Allgemeinheit" hinstellt; hiervon ist oben ausführlich die Rede gewesen. Über die Notwendigkeit, aus Materien der Naturanschauung das Zahlmoment begrifflich auszusondern und mit diesem Geschäft den Zahlunterricht zu beginnen, hat sich Pestalozzi bereits mehrfach in „Wie Gertrud u. s. w." *), am treffendsten aber in der Vorrede zu Heft 2 der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" geäussert. Ich setzte die bedeutsame Stelle hierher:

„Es ist in der Anleitung zum Gebrauch der Tabelle der Einheiten vergessen worden zu sagen, dass, ehe die Mutter die Übung des Rechnens mit dem Kinde auf der Tabelle selbst anfängt, sie ihm alles das, was in der ersten und zweiten Übung dieser Tabelle gelehrt wird, vorher mit beweglichen Gegenständen zeigen muss, um so das Aussprechen der Anzahl Gegenstände, die sie ihm als Anzahl ins Auge fallen macht, mit der Anschauung dieser Gegenstände und mit dem Aussprechen ihrer Namen auf das genaueste zu vereinigen. Wenn die Mutter dem Kinde Erbsen, Blätter, Steinchen, Hölzchen, oder was es ist, zum Zählen auf den Tisch legt, so muss sie, indem sie auf einen dieser Gegenstände hinweist, ihm nicht sagen, das ist Eins — sondern das ist ein Hölzchen, das ist ein Steinchen, und hinwieder, wenn sie es auf zwei solche Gegenstände hinweist, muss sie nicht sagen, das ist 2 mal 1 oder 2, sondern das ist zweimal ein Steinchen, ein Blatt oder zwei Steinchen, zwei Blätter u. s. w.

Wenn nun die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände als z. B. Erbsen, Steinchen u. s. w. als ein, zwei, drei u. s. w. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unverändert stehen, hingegen die Wörter Erbsen, Steinchen, Hölzchen u. s. w. verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als eins, zwei, drei u. s. w. in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, sowie das fortdauernde Abändern des andern, sondert sich dann im Geiste des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist das bestimmte Bewusstsein der Verhältnisse von mehr oder minder unabhängend von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vor Augen gestellt werden." **)

Die von Materien der Naturanschauung zu abstrahierenden Zahlbegriffe betrachtet und gebraucht nun Pestalozzi als Werkzeug zur Gewinnung von Zahlerkenntnissen. Es gilt, diese Begriffe zu verdeutlichen und ihren Inhalt einer mannigfachen Beurteilung zu unterwerfen. Vorbedingung hierfür ist die Zurückführung der Zahlbegriffe in eine einheitlich gestaltete Anschauungsmaterie und die Befestigung derselben in dieser Materie bis zu dem Grade, dass jede Mehrheit in die darin begriffene Anzahl von Einheiten deut-

*) „Wie Gertrud —", S. 261, 290.
**) A. a. O., S. III f.

lich auseinandertritt. Die durch den Zahlbegriff bestimmte und mithin das ihm entsprechende Zahlmoment deutlich herzeigende Anschauungsmaterie ist das eigentliche, um der „innern Wahrheit“ willen unentbehrliche Fundament, auf welches die Bethätigungen des Urteils- und Schlussvermögens konsequent zurückgehen müssen. Für den Zweck, die Zahlbegiffe dauernd und gewohnheitsmässig in sich aufzunehmen und dadurch die Gewinnung innerlich wahrer Zahlerkenntnisse zu ermöglichen hat Pestalozzi „Kunstmittel“, nämlich eine Einheiten- und zwei Bruchtabellen, geschaffen und daran äusserst umfangreiche Übungen, Anschauungsübungen im genauen Sinne, betrieben.

Man sollte meinen, die Zahllehre Pestalozzis sei vor allem klar gefasst und mit Umsicht und Konsequenz für die Praxis des Rechenunterrichts nutzbar gemacht. Einigen Respekt vor dieser Leistung müssten auch wohl die hervorragenden praktischen Resultate einflössen, welche zahlreichen Berichten zufolge mit der auf sie gegründeten Methode erzielt worden sind. Selbst ausgesprochene Widersacher Pestalozzis haben nach dem, was sie in Burgdorf gesehen und gehört, die Leistungen der Schüler im Rechnen nur in einer Form bemängeln können, welche die bewusste Unterdrückung der Anerkennung nur allzu deutlich durchblicken lässt. Und wie viele spätere Rechenmethodiker haben nicht zum Segen der Schule von dem gezehrt, was Pestalozzi auf diesem Gebiete vorgedacht und vorversucht hat! Es ist Herrn Dr. Wiget vorbehalten geblieben, die ganze Pestalozzische Zahllehre mit dem despektierlichsten Urteil abzuthun, das je ein Pädagoge von Ruf darüber gefällt hat. Er schreibt Folgendes: „Wenn sich der Gebildete einen dunkel und verworren vor ihm liegenden Gegenstand klar machen will, d. h. den Prozess der Isolierung eines Vorstellungskomplexes*) willkürlich herbeiführt, so richtet er nach Pestalozzi sein Augenmerk auf folgende drei Punkte: a) Wieviel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben . . . . Auf dieses Resultat gründet Pestalozzi folgende didaktische Weisungen: a) Die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewusstsein gebracht ist, als Einheit, d. i.

---

*) Nach Pestalozzis Ausdrucksweise scheint allerdings gerade der Kernpunkt der Frage umgangen zu sein, da der „dunkel und verworren vor ihm liegende Gegenstand“ bereits als ein besonderer erkannt wird. Doch ergiebt sich aus dem folgenden, dass nur der Ausdruck ungenau ist und wirklich die Frage untersucht wird, wie die Vorstellung von einem Ding entstehe. Anm. Wigets.

Da Pestalozzi die Frage, wie „die Vorstellung von einem Ding“ entstehe, wirklich nicht untersucht hat, so kann sein Ausdruck natürlich nicht so sein, dass Wiget ihn mit Bezug auf eine Sache, die er gerade im Auge hat, genau finden könnte. Pestalozzis „Frage“ ist die nach der Anschauung und der Erkenntnis. Wenn der „Kernpunkt“ dieser Frage die „Entstehung“ der Naturanschauung ist, so scheint ihn Pestalozzi nicht umgangen zu haben, sondern er hat ihn umgangen; denn die Naturanschauung nimmt er als ein Gegebenes hin, ohne sich darob in das „ursprüngliche Chaos der Empfindungen“ zurück zu begeben. „Zum Glück“, schreibt er, „brauchte ich zur praktischen Ausübung meines Planes keine Art von derjenigen Philosophie, die mir so mühsam vorkommt.“ Darnach verspürte der Pädagoge Pestalozzi gar nicht die Notwendigkeit, zwecks Ergründung der Massnahmen, durch welche das Vermögen der Naturanschauung zur Anschauungskunst zu erheben und der „Progressionsmarsch“ der Erkenntnis gangbar zu machen ist, erst das zu erklären, was der Mensch, der „nichts ist, als seine fünf Sinne“, von Natur und ohne Unterricht aus sich hervorbringt. Anm. d. Verf.

von denen abgesondert, mit denen er verbunden scheint, ins Auge zu fassen . . . . Vergleichen wir in den obigen zwei Thesenreihen die korrespondierenden Glieder a), so springt in die Augen, dass hier eine Verwechslung zweier ganz verschiedener Dinge vorliegt. Der erste Satz der letzten Reihe knüpft offenbar an das an, was Pestalozzi VI, 5 über die Verworrenheit (d. i. das Verbunden- und Zusammensein) der Empfindungen in dem ursprünglichen Chaos gesagt hat, und drückt den Gedanken aus, dass die Vorstellung von einem Ding nur durch die Vereinigung von Empfindungen zu einer ideellen Einheit und deren Isolierung entstehen könne. Aber darin liegt nichts von einer Zahlvorstellung. Die psychische Einheit einer Mehrheit von Empfindungen hat nichts zu thun mit dem arithmetischen Begriff der Einheit, die Vorstellung von einer Lampe z. B. ist etwas wesentlich verschiedenes von der Vorstellung von einer Lampe. So ist also das erste Elementarmittel, die Zahl, nur das Resultat einer Erschleichung.“ *)

Die gröbliche Anschuldigung am Schluss dieser Ausführungen wird man Wiget nicht sonderlich verargen dürfen. Erstlich hat sich sein Herr und Meister Herbart mit Bezug auf keinen Geringern als Kant die nämliche erlaubt. Zweitens ist offenbar, dass Wiget von den „unwidersprechlichen Resultaten“ der in seiner Rechenpraxis verkörperten Zahllehre Pestalozzis nichts bekannt geworden ist, und drittens sieht er thatsächlich die Zahl nicht, wo Pestalozzi sie gesehen hat und jeder sie sehen muss, den der naive Realismus nicht blendet. Wiget motiviert seine Zahlblindheit mit dem Beispiel: „Vorstellung von einer Lampe“. Er unterstreicht erst „Lampe“ und dann „einer“. Gewiss ist, dass dabei für den Setzer „etwas wesentlich Verschiedenes“ herausgekommen ist. Der Leser indes wird finden, dass das Bild „wesentlich“ dasselbe bleibt. Eine Lampe und eine Lampe bedeutet für ihn lediglich eine verschiedene Betonung, wobei das nicht Betonte in beiden Fällen dem Ganzen erhalten bleibt. Das Beispiel Wigets erhält erst Sinn, wenn „Lampe“ und „eine Lampe“ nebeneinander gestellt würden. Es zeigt sich dann aber sogleich, dass die durch das Zahlmoment nicht bestimmte Vorstellung überhaupt keine Gegenständlichkeit ausmacht. Eben weil „Lampe“ jedem als bestimmte Gegenständlichkeit bekannt ist, unterlässt niemand, mit Bezug darauf das Zahlmoment durch „ein“ oder den die Existenz als Gegenständlichkeit gleichfalls anzeigenden bestimmten Artikel mit auszudrücken, wohingegen von Brot, Papier und andern unbestimmten Anschauungsmaterien oft auch ohne Beifügung des Artikels gesprochen wird.

Ersieht man aber mit Pestalozzi die Zahl an den Gegenständen der Anschauung, so „springt in die Augen“, dass er in den von Wiget kritisierten „Thesen“ nicht von zwei, sondern von einem und demselben Dinge redet. Dieses „Ding“ ist der mit dem Zahlmoment behaftete Gegenstand der Anschauung, der den Kindern so lange unbestimmt vor Augen schwebt, bis sie ihn als Einheit ins Auge gefasst, d. i. von denjenigen Gegenständen gesondert haben, mit denen er verbunden scheint.

Im Anschluss an vorstehende Erörterung der Elementarpunkte des Unterrichts komme ich auf das Verhältnis Pestalozzis zu Kant zurück. Man könnte versucht sein, die von jenem fixierten zwei Elementareigenheiten der

*) Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädag., XXIII, S. 245 f.

Anschauung mit den von diesem angenommenen zwei Formen der Sinnlichkeit zu identifizieren. Dem Raume bei Kant entspricht auch im ganzen die Form bei Pestalozzi. Indes Zahl und Zeit sind ein Grundverschiedenes. Nichts liegt Pestalozzi ferner als die Ansicht, dass die erstere aus der letztern abzuleiten sei. Man beachte, dass er die Zahl konsequent als Elementar-Eigenheit hinstellt. Die Zeit hat im Denken Pestalozzis überhaupt keine besondere Berücksichtigung gefunden. Dies begreift sich leicht aus der Erwägung, dass sie mit der Erkenntnis und dem Unterricht nicht viel mehr zu thun hat, als die Selbstanschauung: Sie ist bestimmend für alle Bewusstseinsinhalte, erfüllt aber diesen Zweck auch ohne eine besondere Kultivierung. Dass zeitliche Bewusstseinsinhalte, wie z. B. Töne, mit dem Zahlmoment behaftet sind (wie sie auch der räumlichen Bestimmtheit nicht ermangeln), scheint Pestalozzi nicht verborgen geblieben zu sein; bezeichnet er doch die Zahl als „umfassendste“ Allgemeinheitsabstraktion. Allein nirgends deutet er auch nur an, dass bei der anfänglichen Zahlabstraktion oder bei der nachfolgenden Zahlversinnlichung zweckmässig Anschauungsinhalte heranzuziehen wären, die sich in erster Linie als zeitlich bestimmt zu erkennen gaben. Dort bilden „bewegliche Gegenstände“, hier Striche bezw. Abteilungen des Quadrats die zu benutzende Anschauungsmaterie. Das Bestreben, die Elementarmittel des Unterrichts miteinander in Harmonie zu bringen, hat Pestalozzi sogar dazu geführt, für Zahl und Form dieselbe Anschauungsgrundlage festzusetzen. Es könnte darnach fast scheinen, als habe er die Zahl vom Raume ableiten wollen. Indes das konsequent behauptete und in gesonderten Unterrichtsgängen durchgeführte Nebeneinander von Zahl und Form, sowie die Zurückführung dieser Elementareigenheiten auf verschiedene Vorstellungskräfte verbieten, auch in dieser Richtung Pestalozzi eine Absicht unterzuschieben, die sicher nicht die seinige gewesen ist.

Nach allem zeigt sich hier ein wesentlicher Differenzpunkt zwischen Kant und Pestalozzi, der zusammen mit andern die Abhängigkeit des letzteren von dem ersteren mehr als fraglich macht. Ich möchte behaupten, dass hinsichtlich der Elemente des Sinnlichen zwischen beiden nicht ein Parallelismus zu konstatieren ist, sondern eine gegenseitige Ergänzung. Die Zahl, d. i. Fürsichsein und Zusammenhang bezw. inhaltliche Gleichheit oder Teilung, ist weder von der Zeit abzuleiten, noch vom Raume; sie haftet am Zeitlich-Räumlichen und mit diesem zusammen am Qualitativ-Intensiven, ohne das eine oder andere dieser Momente zu bedeuten oder zu modifizieren. Die Zahl ist ein besonderes Moment der Anschauung (Erscheinung), wie der Raum, die Zeit, die Qualität und die Intensität als besondere Momente des Sinnlichen gelten müssen.

VI. Anschauungsübungen.

Mit dem Stichwort „Übung“ löst man mitunter die schwierigsten Probleme. So hat man zur Entwickelung des Anschauungsvermögens auch Anschauungsübungen gefordert. Die Forderung ist ja wichtig und voll berechtigt; es fragt sich nur, was man unter Anschauungsübungen versteht und wie man sie einrichtet.

Viel und oft anschauen, heisst noch nicht, sich im Anschauen üben; es heisst noch weniger, in der Erkenntnis des Angeschauten fortschreiten. Das

Wesentliche einer Anschauungsübung liegt ausser in der Wiederholung des Anschauens in der engen und stetigen Verbindung des Erkennens mit der Übungsarbeit und in der allmählichen Befestigung und Erweiterung der Erkenntnis durch dieselbe.

Da jeder Gegenstand der Anschauung, wie man gesehen hat, ein mehrfach zusammengesetzter ist, so erscheint nicht ratsam, mit Anfängern die Anschauungsübung am Ganzen der Anschauung zu betreiben. Man wird vielmehr die Elemente des Anschauungsganzen aussondern und jede Gruppe gleichartiger Elemente für sich zum Gegenstande von Anschauungsübungen machen müssen. Hierbei zeigt sich freilich die Notwendigkeit, die Anschauungsganzen doch überall an den Anfang des Unterrichts zu stellen. Sie nehmen hier ihren Platz aber nicht ein als Gegenstände der Anschauungsübung, sondern als „Vorwurf“ der Anschauung, als Mittel, das künftige Übungsmaterial allererst „in die Augen fallen zu machen“ und begrifflich auszusondern. Ist die Abstraktion derjenigen Gruppe von Elementareigenheiten, die man hinterher zum Bestimmen von Anschauungsmaterien und zur Gewinnung von Anschauungserkenntnissen verwenden will, in ihrem ganzen Umfange geleistet, so hat das „wirkliche Ding“ im Elementarunterrichte einstweilen seinen Zweck erfüllt, und es kann nun die eigentliche Anschauungsübung, die wesentlich Erkenntnisübung ist, begonnen und bis zum erwünschten Ziele durchgeführt werden.

Man muss hier wohl die Frage aufwerfen, ob denn die Elementareigenheiten der Anschauung, wenn sie, wie oben behauptet, nur in ihrem Zusammensein den Anschauungscharakter erlangen können, überhaupt geeignet sind, einzeln zum Gegenstande von Anschauungsübungen gemacht zu werden. Ohne die Verwendung einer Anschauungsmaterie wird man in der That keine Elementareigenheit vor die Sinne bringen und als Grundlage von Anschauungserkenntnissen benutzen können. Die Raumanschauung ist zum mindesten der Linie, die Farbenanschauung der Fläche, die Zeitanschauung eines Zeitinhaltes benötigt; ebenso muss die Zahlanschauung an irgend einem Anschauungsinhalte vollzogen werden. Trotzdem liegt die Möglichkeit vor, jede Elementareigenheit besonders zum Gegenstande von Anschauungsübungen zu machen. Durch die Wahl einer einzigen Anschauungsmaterie nämlich, deren Elementareigenheiten sämtlich bestimmt sind, oder wie Pestalozzi dies ausdrückt, deren „Wesen“ bekannt ist, und durch die Variierung dieser einen Materie in der Weise, dass nur die eine Eigenheit Veränderungen erfährt, während alle andern sich gleich bleiben, lässt sich die psychische Bethätigung auf die eine konzentrieren und eine systematische Schulung in der Anschauung derselben ins Werk setzen. Man muss es Pestalozzi als nicht geringes Verdienst anrechnen, dass er die Möglichkeit einer Anschauungsübung in diesem Sinne erkannt und hinsichtlich der Zahlanschauung mit einiger Umsicht und grösster Konsequenz verwirklicht hat.

Bezüglich der Beschaffenheit der zu den elementaren Anschauungsübungen zu benutzenden Materie folgt aus der letzten Erwägung unmittelbar, dass diejenige die beste ist, welche die zu übende Elementareigenheit mit grösster Deutlichkeit, die nicht zu übende und alle übrigen Eigenschaften aber in grösster Einfachheit herzeigt. Auf dem Gebiet der Formenlehre entspricht die von Pestalozzi ausschliesslich benutzte Linienmaterie diesen An-

forderungen jedenfalls vollkommen. Die Strichmaterie seiner ersten „Rechnungstafel" möchte ich durch die anfänglich auch von Pestalozzi benutzte Punktmaterie ersetzt wissen; dahingegen wüsste ich für die Quadratmaterie seiner beiden Bruchtabellen keine geeignetere ausfindig zu machen. Wer überdies — im Gegensatz zu Pestalozzi — auch die Qualität und Intensität als Elementareigenheit der Anschauung ansehen und eine systematische Schulung darin für notwendig erachten wollte, der würde auf dem Gebiete des Gehörssinnes notwendig einfache Töne, auf dem Gebiete des Gesichtssinnes zweckmässig farbige Flächen als Übungsmittel verwenden müssen. Zusammengesetzte Materien, wie etwa ein Lied oder eine Blume, würden als „Vorwurf" der Anschauung ihre Stelle wieder am Anfang des Ganges erhalten, nicht aber zum Gegenstande der eigentlichen Elementarübung zu machen sein.

Das Wesen einer Anschauungsübung im Sinne Pestalozzis will ich an einem Beispiel aus der Zahllehre deutlich zu machen versuchen. Der Satz: $8 + 9 = 17$ schliesst eine Zahlerkenntnis in sich. Aus den Zahlbegriffen Acht und Neun kann diese Erkenntnis ohne weiteres nicht geschöpft werden. „Die Zahl an sich selbst ist, ohne das Fundament der Anschauung, für unsern Geist ein Unding; das Kind muss ihre Form (Versinnlichung? D. V.) kennen, ehe es imstande ist, sie als Zahlenverhältnisse, d. i. als Fundament seines deutlichen Bewusstseins ihres bestimmten Mehrs oder Minders, ins Auge zu fassen." *) Der nächste Schritt der Methode mit Bezug auf das angeführte Beispiel zielt nur darauf ab, vier Punktpaare als Acht, vier Punktpaare und einen als Neun zu bestimmen und die Begriffe in diesen Materien so zu befestigen, dass sie unbedingt sicher und gewohnheitsmässig darin auseinandertreten. Nachdem dieses Ziel erreicht ist, erfolgt die Gewinnung der Zahlenkenntnis: $8 + 9 = 17$ auf folgende Weise: Die Schüler fügen von der Neun ein Punktpaar zur Acht hinzu. Es ergeben sich fünf Punktpaare oder Zehn. Von der Neun restieren drei Punktpaare und Eins oder Sieben. Die Schüler fügen zusammen: $8 + 9 = 17$. Damit ist die gesuchte Zahlenkenntnis gewonnen. Sie ist durchaus eine „innerlich wahre" Erkenntnis; denn alle Bestandteile des Urteils stehen dem Erkennenden als genau bestimmt vor Augen. Durch mehrfache Wiederholung des nämlichen Anschauungs- und Erkenntnisprozesses ist schliesslich die Erkenntnis so zu befestigen, dass ein Zurückgehen auf den „sinnlichen Hintergrund" entbehrlich wird und die Urteilsfällung in rein begrifflicher Sphäre und mit Bezug auf jede beliebige Anschauungsmaterie schnell und sicher vollzogen werden kann.

Ein Bedenken gegen die Sonderung der Anschauungsübungen in mehrere elementare Unterrichtsgänge soll hier nicht unterdrückt werden. Ist die andauernde Arbeit mit „Elementareigenheiten" geeignet, das Interesse der Kinder zu gewinnen? Pestalozzi hat darnach zunächst nicht gefragt. Er ist ohne Rücksicht auf das die Übungsarbeit etwa begleitende Gefühlsmoment erst einmal energisch in dieselbe eingetreten. Besondere Umstände haben ihn genötigt, „bei den Anfangspunkten lange stehen zu bleiben". Trotzdem hat sich bei den Kindern nicht Langeweile und Überdruss gezeigt, sondern ein Bewusstsein von „der erhöhten inneren Kraft", ein Gefühl „der Vollendung

*) „Wie Gertrud —", S. 289 f. Die Stelle ist in der II. Auflage nicht unerheblich geändert. Vgl. Manns Ausg. der Werke Pestalozzis, III, S. 244.

und der Vollkommenheit". Die Folgen dieses Gefühls übertrafen Pestalozzis Erwartungen weit. „Es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewusstsein von Kräften, die sie nicht kannten, und besonders ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl. Sie fühlten sich selbst, und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst aus meinen Stuben; sie wollten, konnten, harrten aus, vollendeten und lachten; ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden; es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte, und ein geist- und herzerhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte sie führen könnten und führen würden." *)

Wie man sieht, hat Pestalozzi ohne jede Spekulation auf das Interesse der Kinder dasselbe mit seinen Elementarübungen doch in hohem Grade gewonnen. Die Dürftigkeit der Anschauungsmaterie hat dieser Geistesregung nicht im mindesten hemmend entgegengewirkt. Selbst das berüchtigt gewordene Loch in der Tapete mag für Schüler Pestalozzis ein interessanter Unterrichtsgegenstand gewesen sein. Als Beschaffenheit eines Dinges, die man einmal wahrnimmt und damit vollkommen erfasst zu haben glaubt, erscheint es allerdings ganz ungeeignet, Interesse zu erwecken. Ein interessantes Aussehen bekommt aber selbst so ein gewöhnliches Etwas, sobald man es beispielsweise als Element der Form ins Auge fasst. Es stellt sich dann auf den ersten Blick heraus, dass man es als solches noch keineswegs erfasst hat, vielmehr erst mancherlei Bestimmungen darin vornehmen muss, ehe man imstande ist, dasselbe etwa zeichnerisch darzustellen. Die Wurzel desjenigen Interesses, welches Pestalozzi mit seinen Anschauungsübungen aus den Kindern hervorlockte, liegt in der Anspannung ihrer höheren Geisteskräfte mit Bezug auf die Erzeugnisse der Sinne, in dem Bewusstsein, von innen heraus etwas am Angeschauten zu leisten und weiteres daran leisten zu können. Die Vollkommenheit der Leistung erhöht dieses Interesse und krönt es mit Befriedigung; das Innewerden des Fortschreitens giebt ihm stets neue Nahrung. Was die elementaren Unterrichtsgänge Pestalozzis vor allem geeignet machte, das Interesse der Kinder in dieser Richtung zu pflegen, ist also der geistige Gehalt derselben, auf den wir im folgenden noch ein wenig näher eingehen müssen.

Anschauungsübung im Sinne Pestalozzis ist Verwendung elementarer Begriffe zum Bestimmen von Materien der Naturanschauung. Sie bedeutet die Einprägung rein psychischer Daten in das, was von Natur bloss vor den Sinnen dasteht. Dadurch wird die „Verwirrtheit" im Aussensein aufgehoben und zunächst Bestimmtheit, hernach Klarheit und Deutlichkeit an die Stelle gesetzt. Nur ein Genie wie dasjenige Pestalozzis konnte inmitten einer vom naiven Realismus beherrschten Schulwelt zuerst den Gedanken fassen, dass abstrakte Bewusstseinsinhalte einen bestimmenden, klärenden und verdeutlichenden Einfluss auf das ausüben, was als Aussenweltliches vor unsern Sinnen sich darstellt. Man hat immer gemeint und meint vielfach noch heute, beim Sehen, Hören u. s. w. komme es lediglich auf die Bestimmtheit der Eindrücke und die korrekte Umsetzung derselben in das adäquate

*) „Wie Gertrud —", S. 167 f.

psychische Etwas (Empfindung) an. Sind beide Bedingungen erfüllt und kommt als dritte nur eine bestimmte Reizstärke hinzu, so soll der Eintritt des sinnlichen Inhaltes in das Bewusstsein einfach eine Notwendigkeit sein. Die Wahrheit ist hier durch den Umstand verschleiert, das Erwachsene die Sache von sich aus beurteilen und zudem meist einfache Reizangriffe zur Prüfung dieser Angelegenheit benutzen. Schaut man beispielsweise eine blaue runde Scheibe an und hat sie alsbald ohne jede Mühe vollkommen klar ausgeprägt vor sich, so wähnt man, dies müsse bei jedem, der gesunde Augen hat und sie auf die Scheibe richtet, ganz ebenso der Fall sein. Man übersieht ganz die Fülle von Bestimmungen, welche man in das Scheibenbild zugleich mit der Ausprägung hineinträgt und dank dem Umstande, dass man das Sein, Aussen, Entfernt, Jetzt, Eins, Rund, Blau, Leuchtend u. s. w. aus der Anschauung tausendfältig abstrahiert und in Anschauungsmaterien zurückgeführt hat, mit einem Grade von Leichtigkeit hineintragen kann, dass der Prozess des Hineintragens gar nicht mehr bemerkt wird. Minder vollkommen fällt schon das Sinnesprodukt aus, wenn es sich um komplizierte Formen, „unbestimmte“ Farben, unbekannte Zahlmomente handelt, oder wenn das Begriffs- und Urteilsvermögen nur erst wenig entwickelt ist. Man kann behaupten, dass das absolute Unvermögen, die Anschauungsmaterie zu bestimmen, aller Reiz- und Unterschiedsschwellen und ihrer Gesetzmässigkeiten spottet und auch dem einfachsten und mit grösster Intensität wirkenden Reizangriffe den Zutritt zum Bewusstsein versperrt. An einem Kinde im Alter von wenigen Tagen habe ich erlebt, dass es nachts an seinem Daumen gesogen hatte, bis er völlig wund geworden war. Als dann dieser Daumen verbunden wurde, nahm es in der folgenden Nacht den andern und verletzte ihn auf die nämliche Art in einem Grade, dass die Haut abgetrennt und der Nagel losgelöst war. Es hat hierbei und bei dem wiederholten Verbinden durch keinerlei Äusserungen eine Schmerzempfindung verraten. Nicht wesentlich anders liegt die Sache auf dem Gebiete des Gesichts- und jedes andern Sinnes. Die sinnliche Produktion versagt völlig, so lange keinerlei Bestimmungen dabei mitwirken, und sie liefert „verwirrte“ Gebilde, so lange nicht speziellere Allgemeinheiten abstrahiert sind und zum Bestimmen verwandt werden als diejenigen, welche aus der Selbstanschauung resultieren. Ich komme hier auf die Anschauung „Schwan“ als Beispiel zurück. Der Säugling kann seine geöffneten Augen zufällig so auf das Tier gerichtet halten, dass ein Bild desselben auf die empfindlichste Zone der Netzhaut fällt; er sieht trotzdem überhaupt keine Gestalt im Gesichtsfelde. In einem späteren Alter, wenn das Kind das Sein, Entfernt-, Aussen-, Ausgedehnt-, Anders-, Einssein u. s. w. bestimmen gelernt, hat es den Schwan als Bildkomplex vor sich, der einen räumlichen Ort einnimmt, ein zusammenhängendes Ganzes darstellt, eine Lichtfüllung aufweist und im übrigen so wenig bestimmt ist, dass es ihn mit dem Bilde der Gans identificiert. Jede weitere Bestimmtheit des Schwanbildes tritt erst dann in die Erscheinung, wenn das anschauende Subjekt sie vorher begrifflich gefasst und bestimmend verwenden gelernt hat. Derjenige hat schliesslich das am reichsten ausgestattete Schwanbild vor sich, der über die grösste Fülle von Bestimmungen verfügt und sie im umfassendsten Masse auf die Anschauung anwendet. Eben diesem werden als Resultat der An- und Einpassung der ihm geläufigen Allgemeinheiten die meisten und ge-

nauesten Besonderheiten am Neuen offenbar; der Vorwurf der Anschauung wird für ihn die ergiebigste Quelle neuer Erkenntnis.

Es muss hier bemerkt werden, dass die neue, experimentelle Psychologie dem bestimmenden Einfluss abstrakter Bewusstseinsinhalte auf konkrete Anschauungsmaterien auf die Spur gekommen ist. Ich erwähne in dieser Beziehung die ursprünglich von Wundt ausgeführten und kürzlich von M. Arrer wiederholten Versuche über Tiefenschätzung. Es handelte sich dabei um die „Lokalisation" des Gesichtsbildes von einem Faden, der in verschiedenen Distanzen in ein seitlich begrenztes Gesichtsfeld hineingerückt wurde. Die zahlreichen Versuchspersonen waren zu einer „bestimmten" Lokalisation und zur Wahrnehmung der Distanzänderungen mit einiger Sicherheit erst dann imstande, nachdem sie eine ihnen geläufige geometrische Grundform, z. B. ein Dreieck oder Rechteck, zur räumlichen Festlegung der Normaldistanz benutzten. Zwei Schüler Wundts, nämlich Meumann mnd Külpe, sind dann etwa um dieselbe Zeit auf die hohe Bedeutung aufmerksam geworden, welche derartige geometrische Grundformen (Schemata) für die Bestimmtheit des Räumlichen überhaupt besitzen. Ein Schema ist eine „physische Allgemeinheit" im Sinne Pestalozzis; die Anwendung eines solchen auf sinnlich-räumliche Gegenständlichkeiten bedeutet ein Bestimmen der Form der Anschauung und ein Erkennen ihrer Abweichung vom angewandten Schema.

Was von den begrifflichen Bewusstseinsinhalten überhaupt gilt, kann bezüglich der Zahlbegriffe nicht verneint werden. Das Kind ist verhältnismässig früh imstande, jeden Inhalt der Naturanschauung als einen zu bestimmen. Dazu befähigt es die aus der Selbstanschauung hervorquellende und deshalb unmittelbar gewisse Bestimmung „Eins". Die Anwendung derselben auf Vorwürfe der Naturanschauung verschafft diesen ein sinnliches Merkmal, das vorher zwar dunkel in ihnen lag, aber doch noch nicht klar daran hervortrat. An Stoffen aller Art, aus denen Einheiten gestaltet werden, kann sich jeder den Einfluss der Zahlbestimmung Eins auf die Anschauungsmaterie leicht vergegenwärtigen. Wo „ein" nicht als zutreffende Bestimmung erkannt wird, da fehlt stets das, was man im genauen Sinne „Gegenstand" nennt; im andern Falle ist ein solcher unbedingt gegeben, und für den Anschauenden hat die Anwendung dieser Bestimmung allemal zur Folge, dass das betreffende Gebilde — einerlei ob sinnlich oder nicht sinnlich — als für sich seiend und in sich zusammenhängeud in seinem Blickfelde zustande kommt. Nicht anders verhält es sich mit den Bestimmungen Zwei, Drei u. s. w. Zur Abstraktion dieser nächsten Mehrheitsbegriffe schreitet das Kind verhältnismässig spät. Die Folge davon ist, dass ihm die Anzahl der Gegenstände oft noch unklar ist, wenn es die übrigen Elementareigenheiten derselben, einschliesslich des Einssinns, bereits sicher bestimmen gelernt hat. Ein Schwan kann im Gesichtsfelde des Kindes als allseitig bestimmte Gegenständlichkeit dastehen; fünf Schwäne sind es so wenig, dass unbemerkt vier oder sechs an deren Stelle gesetzt werden könnten, ohne dass eine Verschiedenheit der sinnlichen Totalinhalte zum Bewusstsein käme. Das Nichtbemerken der Veränderung der Anschauungsinhalte muss aber in diesem, wie in jedem Falle, als sicheres Zeichen für die Nichtausprägung der fraglichen Bestimmtheit gelten. Wer z. B. einen wahrnehmbaren Ton nicht hört, für den existiert der Ton eben nicht. Ganz ebenso ist das Zahlmoment in der Anschauungsmaterie für den

nicht bestimmt vorhanden, der zur Bestimmung desselben nicht imstande ist. Die räumliche Sonderung der gedachten wirklichen Schwäne bestimmt nur das Zahlmoment des Eindrucks, bedeutet aber darin noch nichts, als die Möglichkeit einer Zahlbestimmung der Anschauung. In der „verwirrten“ Naturanschauung „Menge Schwäne“ kommt sie als wirkliche, aber noch unentschiedene Zahlbestimmung zur Geltung. Ein unzweifelhaftes sinnliches Faktum wird sie erst durch die hinzukommende Zahlbestimmung „fünf“. In diesem Sinne hat Pestalozzi einen bestimmenden und klärenden Einfluss der Zahl auf Anschauungsmaterie gelehrt und dadurch, wie mir scheint, einen ungleich grösseren psychologischen Scharfblick an den Tag gelegt, als viele seiner Kritiker.

Dass u. a. Wiget aus den Anschauungsübungen Pestalozzis eine Periode der „Aufnahme klarer Anschauungen“ geprägt hat, ist bereits erwähnt worden. An einer Stelle, wo er Pestalozzi von dem Missverständnis, als hätte er nur formale Bildung erstrebt, freisprechen will, giebt er dieser Auffassung den folgenden Ausdruck: „Wenn von Anschauungsübungen die Rede ist, so folgt aus dem Hinweis auf die individuelle Lage, woran sie stattfinden sollen, dass Pestalozzi auch hier nicht bloss formale Übungen, sondern die Aneignung eines bestimmten Vorstellungsmaterials im Auge hat“ (266). Ich wüsste doch wirklich nicht, welchen Gewinn aus der „Aneignung“ von Linien, Winkeln und Bogen bezw. Strichen und Quadraten sich Pestalozzi hätte versprechen sollen. Nur an diese höchst inhaltsarmen und an sich ganz wertlosen Materien kann aber gedacht werden, wenn von Pestalozzischen Anschauungsübungen die Rede ist. „Gegenstände der individuellen Lage, woran sie stattfinden sollen“, sind mir aus Pestalozzischen Schriften nicht bekannt geworden, es sei denn, dass man den eigenen Körper oder das erwähnte Loch in der Tapete als solche ansehen will. Dass es aber auch bezüglich dieser Pestalozzi ganz und gar nicht um „Aneignung“ zu thun ist, liegt auf der Hand. Eine bloss formale Schulung liegt freilich ebenso wenig in seiner Absicht. So weit ich Pestalozzi verstanden habe, ist der eigentliche Lebensnerv seiner Anschauungsübungen Erkenntnis und Einsicht. Begriffliche Aussonderung, Anschauen, Urteilen sind darin so innig verwebt, dass ich keine Möglichkeit sehe, irgendwie eine Trennung zu bewerkstelligen. Die grosse Frage Wigets: „Wie findet der Übergang vom Anschauen zum Denken statt?“ (260) muss ich meinerseits für so schwierig erklären, dass eine zutreffende Beantwortung unmöglich erscheint. Wiget verlegt diesen Übergang an den Anfang der „Begriffsepoche“, d. i., wenn ich recht verstehe, dahin, wo die Formalstuffe der Association ihren Platz hat. Zur Erhärtung dieser Ansicht beruft er sich auf die oben auch von mir citierter Stelle, die von der Abstraktion der Zahlbegriffe handelt. Dass aber das Kind nicht ein Hölzchen, ein Steinchen u. s. w. anschauen und aussprechen kann, ohne schon dabei nicht wenig zu „denken“, ist für Pestalozzi jedenfalls eine ausgemachte Thatsache. Wiget fügt seiner Antwort noch die für einen Formalstufentheoretiker bezeichnenden Sätze hinzu: „Doch soll es nicht zu einer vollständigen Abtrennung des Begriffs vom Konkreten kommen. Denn das unauslöschliche Bewusstsein der dem Kinde vor Augen stehenden Realverhältnisse, heisst es an anderer Stelle, müsse die Übungen an der Tabelle (mit

unbenannten Zahlen, welche daher erst später auftreten dürfen) stets begleiten“ (260). Der Zusammenhang des Abstrakten mit dem Konkreten ist für Pestalozzis Anschauungsübungen gewiss eine grundlegende Voraussetzung. Nur ist das Konkrete in jedem Falle das, was als konkret gegeben ist; es sind, wie Pestalozzi sagt, „die dem Kinde vor Augen stehenden Realverhältnisse“. Wird also mit unbenannten Zahlen an der Tabelle geübt, so sind das, was in Zusammenhang gebracht wird, die Zahlbegriffe und die Anschauungsmaterien der Tabellen. Dem Kinde, wenn es beispielsweise 8 Striche oder Punkte als 5 und 3 bestimmt, etwa das „unauslöschliche Bewusstsein“ von 5 und 3 Hölzchen, Steinchen, Erbsen u. s. w. zu erhalten, wäre wohl auch eine Thorheit sondergleichen. Pestalozzi verlangt im Gegenteil die Auslöschung dieses Bewusstseins vor Beginn der Anschauungsübung in dem Grade, dass der Begriff als „unabhängend von den Gegenständen“ ausgesondert wird. Zu dem Zwecke eben fordert er die Verwendung vieler, ja „aller Materien“ zur Abstraktion der Zahlbegriffe. Also auch mit der nicht „vollständigen Abtrennung des Begriffs vom Konkreten“ hat es bei Pestalozzi eine ganz andere Bewandtnis, als Wiget auf Grund der Meinung seiner Schule annimmt. Die Bleche der Formalstufen lassen sich nun einmal aus Pestalozzischen Goldwerten schlechterdings nicht herausbringen.

Was Wiget das Verständnis für den eigentlichen Sinn und Zweck der Pestalozzischen Anschauungsübungen verschliesst, ist die immer und immer wieder durchblickende Meinung, diese Übungen müssten etwas Ähnliches sein, wie das, was heutzutage als Anschauungsübung gang und gebe ist. Wiget lässt sich nicht entgehen, für die Ansicht, dass Gegenstände die Übungsmaterie abgeben müssten, einen Anspruch Pestalozzis anzuführen. Im „Schwanengesang“ nämlich hat der 80jährige Greis in der That seine zweite und dritte „Rechnungstafel“ mit ihrer Quadratmaterie selbst verleugnet. In der zweiten (Cottaschen) Ausgabe von „Wie Gertrud —“ findet sich zudem eine Anmerkung, in der auch hinsichtlich der Formenlehre dem Quadrat die früher behauptete fundamentale Bedeutung abgesprochen wird. Indes abgesehen von der wahrscheinlichen Beeinflussung durch Josef Schmid, dessen „nach Pestalozzischen Grundsätzen“ bearbeitetes Rechenwerk seine Verständnislosigkeit für Pestalozzis Ideen hinreichend dokumentiert, bedeutet die Preisgabe des Quadrats noch keine Preisgabe der elementaren Anschauungsübungen überhaupt. Die gesamte Formen- und Zahllehre wird auch in den neuen Ausgaben von „Wie Gertrud —“ aufrecht erhalten und das ABC der Anschauung von Pestalozzi sogar hingestellt als „das Fundament meiner Methode, auf dessen Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Wert oder Unwert aller meiner Versuche beruht“.*) Hierzu und weniger zu der Zurücknahme der Quadratmaterie stimmt eine Reminiscenz, welche man einige Seiten weiter im „Schwanengesang“ antrifft: „In Rücksicht auf die elementarisch zu bearbeitende Zahl- und Formenlehre“ ist der Eindruck merkwürdig, den unsere ersten Versuche (denen zum guten Teile die Quadratmaterie zu Grunde gelegt war, d. V.) darüber schon in Burgdorf auffallend allgemein machten. Noch merkwürdiger aber ist, wie unwidersprechlich die späteren Resultate dieser in Burgdorf höchst einseitig begonnenen und später in einen so tödlich sterben-

*) Mann, III, S. 218 Anmerkung.

den Zustand versunkenen Versuche es allein möglich machten, dass meine so lange in sich selbst zerrüttete, ganze Reihen von Jahren in offenem Aufruhr um ihre Erhaltung kämpfende und am Rande des Abgrundes gestandene Anstalt sich bis auf diese Stunde zu erhalten vermochte.*)

Es möchte auch schwer zu sagen sein, welche Bedeutung für den Elementarunterricht Pestalozzi haben sollte, wenn diese Bedeutung nicht in seinen elementaren Anschauungsübungen läge; denn Elementarunterricht im genauen Sinne kann nichts anderes sein als Arbeit mit den Elementen der Anschauung. Wiget freilich hat von dieser Art des Elementarunterrichts absolut keinen Begriff. Die Elemente Zahl, Form und Sprache hätten nach seiner Meinung Pestalozzi nur die Anfangspunkte des Unterrichts liefern, nicht aber zu Erkenntnisgebieten sich erweitern dürfen. Wie eine Arbeit mit Mehrheiten verschiedenartiger Elemente in Punkte zusammenzudrängen sei, hat Wiget freilich nicht gezeigt. Trotzdem erlaubt er sich, die in „Wie Gertrud u. s. w." ausführlich dargestellten und im Pestalozzischen Institut jahrelang praktisch durchgeführten elementaren Unterrichtsgänge als die „zweite Erschleichung" zu bezeichnen, welche zur ersten Erschleichung der Zahl hinzukommen (248)! Nachdem er hiermit den eigentlichen und einzig wahren Elementarunterricht Pestalozzis aus der Welt geschafft hat, setzt er ein „Prinzip des elementarischen Fortschreitens" (270 ff.) an die Stelle. Es hätte keines Fettdruckes bedurft, um dieses Prinzip den Lehrern auffällig zu machen. Man hat es nämlich bei Pestalozzi bisher nicht gekannt, vielleicht nicht einmal vermutet. Inbezug auf das Fortschreiten ist bei ihm immer nur von Lückenlosigkeit die Rede. Dass das eine mit dem andern identisch sei, ist eine neue Entdeckung Wigets.

Nach all den fundamentalen Missverständnissen wird man es kaum noch verwunderlich finden, dass Wiget gegen Morf und Hunziker behauptet, die von Pestalozzi erstrebte Elementarbildung sei „keine allgemeine, keine von Ständen gesonderte" (235). Es möchte ja die Bedeutung dieses Mannes gewiss erheblich herabsetzen, wenn seine Pädagogik auf Wohnstubenerziehung, Alumnatspädagogik und Standesbildung reduziert werden könnte. Wiget giebt sich die grösste Mühe, in dieser Richtung ein Vorurteil im Leser zu erwecken (218 ff.). Allein ehe man ihm darin nachgiebt, wird man verlangen müssen, dass er die von Pestalozzi ersonnenen verschiedenen ABC der Anschauung, die verschiedenen Ton-, Wort- und Sprachlehren, die verschiedenen Anschauungslehren der Zahlenverhältnisse, die verschiedenen Methoden der elementaren Fertigkeiten und die verschiedenen Gänge der religiösen Bildung für Bauern, Bürger, Handwerker, Gewerbetreibende, Adelige u. s. w. erst an die Öffentlichkeit bringe. Schliesslich hat der Leser doch auch „exegetische Grundsätze", deren oberster so lautet: Keine Verdächtigung ohne beweisende Thatsachen!

VII. Das Prinzip der Anschauung.

Was in den vorstehenden Abschnitten erörtert worden ist, fasst Pestalozzi nach der eignen Darstellung in folgenden Satz zusammen: **„Jede Erkenntnis muss von der Anschauung ausgehen und auf sie zurück-**

*) Mann, IV, S. 190.

geführt werden.“*) Dieser Satz bringt in prägnanter Kürze das Grundthema des ganzen Werkes „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ zum Ausdruck und stellt das dar, was allein als das echte Prinzip der Anschauung zu gelten hat.

Stellt man diesen Satz mit jenem Pseudoprinzip: „Von den Dingen durch die Sinne in die Seele“ zusammen, so erhellen Gegensätze, die nicht schärfer und fundamentaler gedacht werden können. Pestalozzis Ziel ist von vorn herein Erkenntnis, nicht Aufnahme und Aneignung; sein Ziel ist immer nur Erkenntnis, nicht spätere ausschliessliche Begriffs- und Systembildung. Am Anfang aller Erkenntnis steht nicht das fertige Ding, sondern die höchst unfertige Naturanschauung; am Anfang jeder Erkenntnis steht die Anschauung, nicht die Vorstellung oder was man sonst von den „Dingen“ herleitet. Aber auch am Ende der Erkenntnis steht die Anschauung, nämlich die durch den Erkenntnisprozess bestimmte und geklärte Anschauung. Die vollkommene Ausprägung der Anschauung und die dauernde Beherrschung aller ihrer Eigenheiten durch die Einbildungs- und Denkkraft sind auch Pestalozzi eine Sache von höchster Bedeutung; allein er hat erkannt, dass für diese Grundzwecke der Bildung nur etwas zu erreichen ist durch das Begreifen und Bestimmen. Die Funktionen des Abstraktionsvermögens und der Urteilskraft verschiebt er deshalb nicht auf eine höhere Lehrstufe, sondern macht sie zum unentbehrlichen Werkzeug der frühesten psychischen Produktion. Im ganzen setzt Pestalozzis elementarer Bildungsgang ungefähr da ein, wo der vor-Pestalozzische aufhört; er führt an jedem Punkte bis zum relativen Endziel der Bildung und macht die Erreichung desselben zur Bedingung für weitere Fortschritte.

In einer Hinsicht nur kann zwischen den fraglichen Prinzipien Übereinstimmung konstatiert werden: sie verlangen beide den Gebrauch der Sinne. Was man indes beiderseitig von der Sinnesthätigkeit erwartet, ist wieder ein Grundverschiedenes. Anschauen im Sinne Pestalozzis ist nicht ein Hinlenken der Sinne auf die Dinge, sondern der Vollzug „des vor den Sinnen Stehens der äusseren Gegenstände“. Von der Ausübung dieser Funktion erwartet er nicht oder doch nicht bloss die Gewinnung und Befestigung einer Anschauung, sondern die Schaffung und Ausnutzung einer Möglichkeit und Gelegenheit, das Angeschaute zu bestimmen und neue Bestimmtheiten davon zu abstrahieren. Zu dem, was die Sinne nach Ansicht der Realpädagogen zu leisten haben, erscheinen sie jederzeit vollkommen, vollkommener etwa nur im Zustande der Frische befähigt. Was Pestalozzi ihnen zumutet, kann auch von völlig intakten und unabgenutzten Sinnesorganen erfahrungsgemäss oft nur höchst unvollkommen geleistet werden. Zur Setzung blosser Anschauungen erscheint allerdings auch nicht mehr erforderlich, als eine normale Beschaffenheit und Funktionsfähigkeit der physischen Organe; die Produktion allseitig bestimmter Anschauungen dagegen ist eine Kunstleistung, die ein Zusammenwirken von Sinn und Geist voraussetzt und aus diesem Grunde einer ausserordentlichen Steigerung fähig erscheint. Das Sehen- und Hörenlernen, welches vom Denken- und Urteilenlernen überall nicht zu trennen ist, darf folglich auch nicht der Natur überlassen bleiben, sondern

*) „Wie Gertrud —“, S. 282.

muss die wichtigste, ja wenn man will, die einzige Angelegenheit des elementaren Schulunterrichts ausmachen.

Wenn man die der Formulierung des Anschauungsprinzips vorhergehenden drei Viertel des Pestalozzischen Hauptwerkes nicht verstanden hat, ist dieses Prinzip in seiner knappen Form überaus geeignet, missverstanden zu werden. Die oberflächlichste Meinung, welche man darans herleiten kann, ist die folgende: Im Unterricht muss von der Anschauung ausgegangen werden, oder: Man muss die Unterrichtsstoffe den Schülern veranschaulichen. Was diese Sätze ausdrücken, ist für Pestalozzi nicht wesentlich mehr, als die Voraussetzung seines Prinzips, zu deren Erfüllung es keiner anderen Bemühung bedarf, als der Herbeischaffung der erforderlichen Anschauungsmittel. Die Erkenntnis auf Grund der Anschauung und die Anschauung am Ende der Erkenntnis bleiben dabei ausser allem Betracht. Mir fällt hier ein Ausspruch ein, der uns vor Jahren von einem Pestalozzi-Exegeten à la Wiget mit Bezug auf unsern Pädagogen mehrfach vor die Ohren gebracht und wohl auch als Vorurteil ins Gedächtniss gedrückt wurde: „Sehen Sie? Wir drehen uns im Kreise“. Als Begründung folgte dann etwa: „Von der Anschauung geht's aus; zur Anschauung geht's zurück (was dazwischen liegt, kann höchstens als Linie gedacht werden); folglich ist's ein Zirkel.“ Und das Endurteil: „Wie gesagt, unklar ist der Pestalozzi“ (doch ein herzensguter Mann sonst, der durch seine Liebe zu den Kindern jedem ein Vorbild sein kann. D. V.). Ich führe diese Äusserungen hier an, weil in ihnen eine summarische Ansicht über Pestalozzi sich ausspricht, der zweifellos eine weite Verbreitung zukommt. Die Unklarheit hinsichtlich des Prinzips der Anschauung kann aber dem Urheber desselben keinenfalls zur Last gelegt werden. Ausser von der an sich bestimmten Selbstanschauung und der „verwirrten“ Naturanschauung, welche beiden den Progressionsmarsch der Erkenntnis einleiten, hat Pestalozzi deutlich genug von der Anschauung als Erzeugnis einer Kunst, eben der Anschauungskunst gesprochen. Er hat nachdrücklich und wiederholt betont, „das Vermögen der Naturanschauung müsse zur Anschauungskunst erhoben werden“. Damit hat er zwischen der Anschauung am Anfang und der Anschauung am Ende der Erkenntnis mindestens einen Unterschied statuiert. Jene ist das allseitig unvollkommene, diese das allseitig vollkommene Erzeugnis. Da zudem nirgends gesagt ist, dass die Erkenntnis immer nur auf die Anschauung zurückgeführt werden müsse, von der sie ihren Ausgang genommen hat, so bleibt die Möglichkeit offen, dass Ausgangs- und Endpunkt der Erkenntnis auch inhaltlich verschieden, obschon beide Anschauung sein können. Ein Blick auf die Formen- und Zahllehre Pestalozzis zeigt die thatsächliche Verschiedenheit der die Erkenntnis begrenzenden Anschauungsmaterien. Am Anfange stehen Gegenstände der Naturanschauung, am Ende in erster Linie schematische Darstellungen. Doch bilden diese im Grunde nur Hilfs- und Befestigungsmittel der Erkenntnis, bei der die gewonnene Erkenntnis nicht stehen bleibt. In zweiter und letzter Linie soll diese auf Gegenstände der Naturanschauung zurückgeführt werden. Der elementare Charakter der Pestalozzischen Unterrichtsgänge bringt es mit sich, dass seine „Anwendungsübnngen“ nicht auf die zur Abstraktion benutzten Gegenstände beschränkt sind, sondern einen Spielraum haben, der die gesamte Natnranschauung umfasst. Freilich sollen auch am Anfang der Erkenntnis „alle Materien“ Berücksichtigung finden; doch kann es sich hier, wie dort,

nur um eine Auswahl handeln, und es steht nichts im Wege, diese Auswahl verschieden zu treffen.

Hier bietet sich Gelegenheit, darauf hinzuweisen, dass Pestalozzi den Vorwurf, die Gegenstände aus dem Unterrichte entfernt zu haben, mit vollem Rechte von sich abwehrt. Sein Verdienst, nicht sein Fehler, liegt darin, dass er die Gegenstände von der falschen Stelle, d. i. aus den elementaren Anschauungsübungen, hinweggeschafft hat. Dafür hat ihnen Pestalozzi einen doppelten neuen Platz angewiesen, nämlich am Anfang zur Aussonderung der Elementareigenheiten und am Ende zur Anwendung der Erkenntnisse. Dass ihm die Übungen mit Linien, Winkeln und Bogen letzten Endes nur ein Mittel waren, die Kinder die Umrisse der Gegenstände „lesen“ zu lehren*), hat er in „Wie Getrud —“ wiederholt in verschiedenen Wendungen ausgesprochen. Hinsichtlich der Zahl sind „Anwendungsübungen“, die auf „die Berechnung der Grösse, der Schwere, der Dauer und des Wertes aller Gegenstände der Wissenschaft und des Berufs“**) gehen, von Pestasozzi ebenfalls gefordert, wenn auch nicht von ihm selbst bearbeitet worden. Für das Erkennen und Bestimmen aller übrigen Eigenschaften der Gegenstände schliesslich suchte er die Gelegenheit im Sprachunterrichte. Ohne der Verquickung des letzteren mit dem Sachunterrichte das Wort reden zu wollen, kann ich doch nicht umhin, die vielfach angefochtene Behauptung Pestalozzis: „Es ist garnicht in den Wald oder auf die Wiese, wohin wan das Kind gehen lassen muss, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen. Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntnis des Faches vorzubereiten . . . .“***), als vollkommen zutreffend anzuerkennen. Was könnte das Anschauen des Waldes oder der Wiese einem Kinde nützen, welches ohne Kenntnis und Verständnis der Einzelheiten diese Dingkomplexe in Augenschein nimmt? Es kann zu seiner Verstandesbildung nicht mehr beitragen, als das fortgesetzte Anschauen unvergleichlicher Kunstwerke zur Kunstbildung des Harzer, Rheinländer oder Schweizer Bauern beiträgt, nämlich nichts. Ohne Schulung in den Elementen bleibt der Mensch inmitten der grössten Herrlichkeiten verständnislos und genussunfähig, inmitten der Natur das Kind dumm und einfältig. Die Gegenstände in ihrem Zusammensein aufsuchen, hat erst recht Sinn und Zweck, nachdem am Einzelnen eine bestimmte Erkenntnis- und Übungsarbeit vorher geleistet worden ist. Der Besuch wird dann zu einer „Anwendungsübung“, das Anschauen zu einer Leistung, bei der von innen heraus zur Thätigkeit der Sinne wesentlich beigesteuert, und die eben dadurch in den Rang einer „lehrreichen“ Leistung erhoben wird.

Ich habe mich bemüht zu erkennen, wie Wiget das Prinzip der Anschauung versteht. Da er eine „befriedigende Darstellung des Pestalozzischen Systems“ (205) geben will und mit seiner Arbeit 165 Druckseiten ausfüllt, so ist das Suchen nach dem Grundprinzip der ganzen Pestalozzischen Päda-

*) Wie Gertrud —, S. 124.
**) Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, Heft III, Vorrede.
***) Wie Gertrud —, S. 316.

gogik gewiss gerechtfertigt. Die durch Fett- und Sperrdruck hervorgehobenen Stellen führen aber sämtlich nicht zu dem Gesuchten hin. Man muss wohl oder übel das Ganze lesen und findet nun das Anschauungsprinzip zwar gelegentlich erwähnt, aber nirgends „wissenschaftlich“ erörtert. Es ist dies besonders auffällig, weil die Gesichtspunkte der Wigetschen Darstellung auf „Prinzipien“ zugeschnitten sind und darin thatsächlich auch mancherlei (teleologische und methodologische) Prinzipien eine ausführliche Darstellung erfahren. Vielleicht hat Wiget geglaubt, mit dem, was er über die Anschauung gesagt hat, auch das Prinzip der Anschauung genügend gekennzeichnet zu haben. Ich schliesse dies daraus, dass er gelegentlich von dem „Prinzip der Anschauung als wirklicher Erfahrung“ (268) spricht, in welcher Wendung das, was er über die Anschauung „genauer“ ausgemacht hat, wörtlich wiederkehrt. Auf welche Gründe aber auch die Unterdrückung des Anschauungsprinzips zurückzuführen sein mag, sicher ist, dass die Beachtung desselben Wiget die Möglichkeit genommen hätte, Pestalozzi einen Fehler anzuhängen, der jedem Leser als ein schwerwiegender erscheinen muss, auch wenn Wiget ihn nicht ausdrücklich als „Hauptfehler“ (243) hingestellt hätte. Pestalozzi soll nämlich auf Definitionen hingearbeitet haben und dadurch dem von ihm so eifrig bekämpften Verbalismus selbst verfallen sein. Definitionen sollen nach Wiget schon als Ziel des Pestalozzischen Elementarunterrichtes gegolten haben (243). Liest man demgegenüber in „Wie Gertrud —“: Jede Erkenntnis muss auf Anschauung **zurückgeführt** werden, so ist wiederum klar, dass Unklarheit vorliegt, sei es bei Pestalozzi oder bei Wiget. Um zu entscheiden, habe ich die ganze Pestalozzische Formenlehre noch einmal durchgesehen, aber keine einzige Definition darin entdecken können. In den drei Heften der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ habe ich bereits früher Definitionen vermisst und beim nochmaligen Durchblättern vergeblich nach solchen gesucht. Die Sprachlehre Pestalozzis ist ja gewiss verbalistisch angelegt; allein welche Sprachlehre wäre es nicht und müsste es nicht sein? Diejenige Pestalozzis ist im Grunde bei weitem zu realistisch, da sie den ganzen elementaren Sachunterricht in sich aufnimmt. Aber selbst in diesen eigenartigen Sprachübungen ist mir nicht gelungen, Definitionen im strengen Sinne ausfindig zu machen. Wiget sieht folgende Übungsstücke als solche an: „Eine Glocke ist eine unten offene, weite, dicke, runde, gewöhnlich freihängende Schale, die von unten auf immer enger wird, sich oben eiförmig einbiegt und in ihrer Mitte einen perpendikular und freihängenden Kallen hat, der bei einer starken Bewegung der Schale unten an ihren beiden Seiten anschlägt und dadurch den Ton veranlasst, den wir läuten heissen.“ — „Sitzen ist, in einer Stellung, worin der Körper gewöhnlich einen doppelten Winkel macht, auf irgend etwas ruhen“ (244). Allein dass es sich hier nicht um den sprachlichen Ausdruck von Begriffen handelt, sondern um die Bestimmung der Merkmale eines Gegenstandes bezw. einer Thätigkeit, muss jedem einleuchten, der die Sätze liest, und um sie zu verstehen, genötigt ist, mit Hilfe seiner Einbildungskraft den Inhalt innerlich zu bilden und zu gestalten. Es bleibt noch übrig, dass Pestalozzi sich durch seine Worte mit seinen Thaten in Widerspruch gesetzt hätte. Indes so oft er auch auf diese Sache zu sprechen kommt, nirgends werden Definitionen als Ziel des Unterrichtes hingestellt. Das Ziel sollen deutliche Begriffe, Definitionen aber lediglich das Mittel und zwar nicht

das erste, auch nicht das folgende, sondern erst das letzte Mittel sein, um zu deutlichen Begriffen zu gelangen*). Ich weiss nicht, ob Wiget der Definition im Unterricht überhaupt eine Berechtigung zugesteht; einen bescheideneren und wichtigeren Platz, als Pestalozzi ihr einräumen will, wird man ihr indes schwerlich anweisen können.

Begriffe sind nach Pestalozzi das unentbehrliche Werkzeug der Erkenntnis. Deutliche Begriffe erfüllen diesen Zweck am vollkommensten. Zum Vollzuge der Erkenntnis gehört unter allen Umständen auch eine Anschauungsmaterie. In dem Masse, in welchem der Mensch über deutliche Begriffe verfügt, wird er im stande sein, sich jedes beliebige (und nicht etwa bloss ein in sich aufgenommenes) Aussensein richtig vor Augen zu stellen. Daraus begreift sich, weshalb der Anschauungs-Didaktiker Pestalozzi mit so grossem Eifer auf die Verdeutlichung der Begriffe hinarbeitet; auch die Übereinstimmung dieses Zieles mit dem Prinzip der Anschauung wird aus der von Pestalozzi erkannten Bedeutung der Begriffe für die Anschauung völlig klar. Die Unklarheit liegt auch bezüglich dieses Punktes durchaus auf Seiten Wigets.

Auf Missverständnisse bezüglich seiner Erkenntnispraxis ist Pestalozzi von vorn herein gefasst gewesen; ja er hat sie mit prophetischem Blick vorausgesehen und vorausgesagt. Wem die Eigenheiten der Schule, zu der Wiget gehört, bekannt sind, den wird nach dem Lesen der Wigetschen Arbeit über Pestalozzi die folgende Äusserung des letzteren anmuten, wie wenn er sie vor nahezu 100 Jahren bereits auf seinem dermaleinstigen Umpräger Wiget besonders gemünzt hätte: „Ich weiss es, die arme Hülle meiner Formen wird von Tausenden und Tausenden lange, lange als ihr Wesen angesehen werden; ich sehe Tausende, die versuchen werden, diese Formen an alle Elendigkeiten ihrer eigenen Beschränkung . . . anzuketten, und und die dann den Gehalt der Methode nach der Wirkung beurteilen werden, die sie in der sonderbaren Vermischung mit diesen Elendigkeits-Eigenheiten eines jeden hervorbringt und hervorbringen muss. Es ist unausweichlich, auch die Formen meiner Methode werden dem allgemeinen Schicksal aller Formen unterliegen, wenn sie Menschen in die Hände fallen, die ihren Geist nicht ahnden und nicht suchen; es ist unausweichlich, wenn sie Menschen in die Hände fallen, die ihren Geist nicht ahnden und nicht suchen, so wird ihre Wirkung in den Händen der Menschen sich selbst verlieren — sie werden in diesem Falle unbedingt tot lassen, was Tote an ihren eigenen Tod ankleben. Aber lasst sie! — Der Geist ist's, der da lebendig macht. Der Geist der Methode wird sich rächen und wird, wenn er sich rächt, dann auch töten — so gewiss er lebendig macht, so gewiss wird er auch töten; er wird es — er muss es, oder selbst nicht leben, selbst nicht bleiben.“**)

„Von der Anschauung zum Begriff und zurück auf Anschauung!“ Dieser Weg aller wahren Erkenntnis dürfte aus Vorstehenden hinreichend klar geworden sein. Pestalozzi, der ihn zuerst und mit grösstem Nachdruck gezeigt hat, wollte und konnte damit die alte Bahn: „Von den Dingen durch die

*) Wie Gertrud —, S. 313.
**) Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, Vorrede.

Sinne in die Seele!“ nicht noch einmal eröffnen oder sie bloss berichtigen. Sein Prinzip der Anschauung bedeutet die Beschreitung eines völlig neuen und zu dem alten Bildungswege entgegengesetzt verlaufenden Erkenntnisweges. Man begreift daraus, wie Pestalozzi aus dem Vergleich seines und des massgebenden Unterrichtsprinzips seiner Zeit die Meinung herleiten konnte: „Der öffentliche und allgemeine europäische Schulwagen müsse nicht bloss besser angezogen, er müsse vielmehr umgekehrt und auf eine ganz neue Strasse gebracht werden.“ *) Die erhoffte Umkehrung ist vielfach und redlich versucht, im grossen und ganzen aber noch nicht verwirklicht worden. Im besonderen bedeutet der Anschauungsunterricht nach modernem Muster lediglich ein besseres Anziehen des Schulwagens auf der alten grund- und ziellosen Bahn; das nämliche gilt von den an sich löblichen Bemühungen um die „Veranschaulichung“ der Unterrichtsstoffe. Das Anschauungsprinzip in Wahrheit befolgen, heisst in elementaren Unterrichtsgängen eine systematische Schulung des Anschauungsvermögens betreiben, dabei die begriffliche Erkenntnis als vornehmstes Mittel benutzen und durch die Anwendung derselben auf Anschauungen zu neuer Erkenntnis fortschreiten.

Umschau.

Berlin, den 27. Oktober 1901.

Die Teilnehmer an den Lehrerversammlungen in Konitz und Wollstein, wo in den verflossenen schönen Herbsttagen die westpreussischen bezw. posenschen Lehrer tagten, mögen nicht wenig erstaunt gewesen sein, als ihnen urplötzlich seitens der anwesenden Regierungsvertreter fast reglementswidrige Freundlichkeiten gesagt wurden. In andern Provinzen ist man so etwas gewöhnt. Dort ist es alter Brauch, dass an solchen Festtagen auch die Regierung einen Gruss sendet. In den slavischen Grenzgauen aber war etwas derartiges bisher so ziemlich unbekannt. Warum ist das auf einmal anders geworden? Der Grund liegt nahe genug. Die polnische Flut überschwemmt immer weitere, auch rein deutsche Gebiete. Jedermann weiss seit Jahrzehnten, warum dies so ist und nicht anders sein kann. Nur die Regierung schien es bis vor einigen Jahren nicht zu wissen. Der Latifundienbesitzer braucht billige Arbeitskräfte, denen keine Arbeit zu schwer, kein Lohn zu niedrig und keine Behandlung zu schlecht ist, und der polnische Priester will eine Herde haben, die willig seinem Stabe folgt, ganz besonders auch in rein weltlichen Dingen. Beide finden beim deutschen Bevölkerungselement nicht ihre Rechnung, beim slavischen umsomehr. Darum sind beide für zollfreie Einfuhr von nicht gewaschenen und nicht gekämmten Galiziern und Polen, und wenn darin die Regierung nicht nachgiebig genug ist, verlässt man sich auf die Selbstproduktion und macht aus dem germanischen Sprössling ein polnisches Gewächs. Hätte die Regierung vor Jahrzehnten schon entsprechende Massregeln getroffen, insbesondere die Schule dem geistlichen Einfluss entzogen und die Lehrerschaft in ihren Bestrebungen, sich geistig und materiell

*) Wie Gertrud —; S. 303.

emporzuarbeiten und für den Beruf tüchtiger zu machen, mehr unterstützt, es möchte manches besser sein. Jetzt sollen die Lehrer Dämme bauen helfen. Sie erhalten Aufträge, die die bisherige Praxis inbetreff des Verhältnisses von Geistlichen und Lehrern geradezu umzukehren scheinen, indem man sie veranlasst, über die Praktiken der Geistlichkeit, den deutschen Gottesdienst zu unterdrücken, die deutschen Kinder den polnischen Gemeinden zuzuführen u. s. w., zu berichten. Erst jetzt scheinen die Bezirksregierungen erkannt zu haben, dass sie nur bei denjenigen Lehrern, die das veraltete Hörigkeitsverhältnis der Schule zur Kirche ablehnen, auf konsequente Vertretung der Schulinteressen und damit der Staatsinteressen rechnen dürfen. Spät zwar, aber vielleicht noch nicht zu spät! Wenn nur nicht wieder ein „Ostwind" sich erhebt und all die Hoffnungen, die sich an die Tage von Konitz und Wollstein knüpfen, schnell vernichtet.

Gewiss wäre es ein grosser Fortschritt, wenn der Wunsch des Schulrats Dr. Waschow-Bromberg sich erfüllte, es möchten „auch die Elemente, welche den Lehrervereinen noch fernstehen, ihnen bald zugeführt werden, ohne Rücksicht auf ihre konfessionellen und nationalen Verhältnisse". Die Lehrervereine haben immer mit aller Kraft und allem Nachdruck, Schulter an Schulter, der Staatsregierung zur Seite gestanden, wenn es sich darum handelte, deutsche Kulturarbeit zu leisten, im Osten wie im Westen, im Norden wie im Süden. Aber selten hat ein Schulaufsichtsbeamter wie Schulrat Pfähler, ebenfalls auf der Wollsteiner Versammlung, „dem Wunsche Ausdruck gegeben, dass alle diejenigen, welche bisher noch ferngestanden haben, sich bis zur nächsten Provinzial-Lehrerversammlung im grossen und ganzen anschliessen möchten", und noch seltener die „feste Überzeugung" ausgesprochen, „dass dieser Schritt nicht nur zum eignen Besten der Lehrer, sondern auch im Interesse der Schule und des Vaterlandes geschehen werde".

Dass dies und ähnliches an zwei verschiednen Stellen, auf der westpreussischen Lehrerversammlung in Konitz und der Posener in Wollstein, gesagt worden ist, zeigt, dass es sich um Äusserungen handelt, die die Anschauungen an höherer Stelle zum Ausdruck bringen. Dass man freilich die Lehrer beider Konfessionen zu gemeinsamer Arbeit in den Vereinen anregt und gleichzeitig auf lückenlose geistliche Schulaufsicht bei beiden Konfessionen hinarbeitet und dadurch die amtliche Wirksamkeit gewaltsam konfessionalisiert, vermag der Zuschauer in den Niederungen des öffentlichen Lebens nicht gut zusammenzureimen. Vielleicht sieht sich die Sache auf höherer Warte anders an.

Haben die Regierungsvertreter in Konitz und Wollstein unzweifelhaft ministerielle Wünsche und Ansichten vertreten, so wird dies in der Rede des Liegnitzer Schulrats Geheimrat Schönwälder auf der Generalkonferenz der Schulinspektion Rothenburg I in Niesky hoffentlich auch der Fall sein. Geheimrat Schönwälder gesteht offen zu, dass der Lehrermangel seinen Grund in der nicht genügenden Besoldung der Landlehrer und in den vielfach recht ungünstigen Wohnungsverhältnissen habe. Man darf wohl annehmen, dass der Liegnitzer Schulrat mit dieser Ansicht unter seinen Kollegen nicht alleinsteht, sondern nur etwas früher öffentlich ausgesprochen hat, wovon sehr viele Schulaufsichtsbeamte, die die Verhältnisse durch eigne Wahrnehmung kennen lernen, überzeugt sind. Und weiter ist anzunehmen, dass sich diese Beamten durch die bekannte Rede des Herrn Ministers nicht haben

abhalten lassen, ihre Ansicht zur Kenntnis der höheren Instanzen zu bringen. Dann wäre vielleicht auch zu hoffen, dass eine Revision des Besoldungsgesetzes bald „in Angriff genommen“ würde. Aber wird Herr von Rheinbaben auch Geld haben? Die sieben fetten Jahre im deutschen Wirtschaftsleben scheinen leider vorüber zu sein, und magere Kühe melken deswegen nicht besser, weil die Nachfrage nach Milch stärker wird.

Dass aber noch nicht alle Regierungen die Sachlage ebenso auffassen wie Geheimrat Schönwälder, beweisen die Antworten der Regierungen in Stralsund und in Köslin auf eine Petition des Pommerschen Provinziallehrervereins vom 15. August d. J. an den Oberpräsidenten und die drei Regierungen der Provinz, für eine baldige Revision des Besoldungsgesetzes ihren Einfluss geltend zu machen. Die Stralsunder Regierung verneint in einer Antwort von sechs Druckzeilen kurzweg das Bedürfnis nach einer Neuregelung. Die Kösliner Behörde ist entgegenkommender; sie beweist den Petenten in längerer Antwort, dass sie sich über ihre Lage und in der Beurteilung der mitsprechenden Verhältnisse im dicksten Irrtum befinden. Namentlich ist nach der Antwort der Kösliner Regierung das „Wegdrängen so vieler Lehrer“ „keineswegs erst infolge der Neuregelung der Gehälter eingetreten, sondern schon seit Jahren von der Königl. Regierung beklagt worden.“ Also ein altes, unheilbares Leiden! Diese einfältigen Pommern wissen nicht einmal die Herrlichkeiten ihrer Heimat zu schätzen und „drängen“ blindwütig über die Grenzen, wo es doch gar nicht besser ist als daheim, und gar in die grossen Städte, die aus reiner Laune ihre Lehrer besser besolden als die hinterpommerschen Landgemeinden und damit den idyllischen Frieden selbst im letzten Tagelöhnerdorfe stören.

Ein ähnliches Vergehen hat sich der Greifswalder Universitätsprofessor Dr. Bernheim, als Führer der „Vereinigung aller Lehrer in Greifswald“ weithin bekannt, dadurch zu schulden kommen lassen, dass er in seiner Rede auf der pommerschen Provinziallehrerversammlung in Stralsund, die „im Auftrage der Universität“ gehalten wurde, etwa folgendes ausführte: Die Hochschule sei gerne dabei, wo deutsche Lehrer tagen. Es seien das Wandelungen, die sich mit der Zeit notwendig herausgebildet haben, dass Universität und Schule zusammengehen. Erst durch Berührung der Universitäten mit der Volksbildung sei der grosse Aufschwung der ersteren erfolgt. Es müsse erstrebt werden, dass alle Volkskreise Eingang in die geöffneten Portale der Universität finden. Redner erinnert an die darauf zielenden Veranstaltungen, an die Ferienkurse, Volkshochschulkurse u. s. w. Es sei nötig, an der Universität organische Einrichtungen für alle zu treffen, die Wissenschaft und Bildung suchen. Er widerlegt die Bedenken, die gegen die Aufnahme der Lehrerschaft in die Universität noch erhoben werden, und befürwortet die Erweiterung des „Hauptportals der Universität“, die dem Drängen des Zeitgeistes nach allgemeiner Bildung Rechnung zu tragen habe. Den Lehrern aber giebt er anheim, sich die Universitäten zu erobern in mässiger, zielbewusster Bewegung, das sei sein Wunsch.

Unserer lieben Freundin, der „Kreuzzeitung“, gefällt diese Rede sehr wenig. Am meisten verdriesst es sie, dass der Greifswalder Professor „im Auftrage der Universität“ gesprochen hat. Sie bezweifelt sogar, dass ein solcher Auftrag gegeben worden sei, und wenn es der Fall sei, so „werde die

Universität Greifswald mit der aus den obigen Sätzen sich ergebenden Art der Erledigung des Auftrages nicht einverstanden sein".

Wenn sich die Kreuzzeitung nur nicht täuscht! Mögen viele Universitätsprofessoren auch sonst mit ihr und ihren Leuten zusammengehen, in diesem Punkte schwerlich. Hier gewinnt der Professor über den reaktionären Politiker leicht die Oberhand. Soweit die Professoren einmal Gelegenheit gehabt haben, den Wissensdurst und die Erfolge der studierenden Lehrer kennen zu lernen, öffnen sie ihnen mit Freuden ihre Auditorien. Jeder rechte Lehrer, mag er nun auf dem Universitäts- oder dem Dorfschulkatheder sitzen, kommt einem frischen Drang nach Wissen und Bildung gern entgegen und macht seine Thüren so weit auf, als es nur möglich ist. Schon heute denkt ein nicht geringer Teil der Professoren, besonders an kleineren Universitäten, genau so wie Bernheim. Und wie könnte es auch anders sein! Muss sich doch damit, dass sich die Universitäten dem Volksschullehrer öffnen, naturgemäss ihr Einfluss auf das Volksleben in hohem Grade steigern. Soll die Wissenschaft dem Volke gebracht und das Volk der Wissenschaft näher geführt werden, so ist der Volksschullehrer die gegebene Mittelsperson. Auch die preussische Regierung steht den Wünschen, dass Volksschullehrer Universitäten besuchen, wie verlautet, nicht ablehnend gegenüber. So dürfte denn auch hier die Zeit nicht mehr allzufern sein, wo nach dem Vorbilde Sachsens und Thüringens dem Volksschullehrer ein gangbarer Weg geöffnet wird, auf dem der Strebende zu den Quellen der Wissenschaft vordringen kann.

Über eine der wichtigsten Fragen unsers Standes hat die hannöversche Provinzialversammlung beraten und beschlossen. Der Bezirksverein Stade hatte den Antrag gestellt, sich für Aufhebung des Bosseschen Erlasses vom 25. Juli 1894, wonach die Leiter sechs- und mehrklassiger Volksschulen besondere Prüfungen (die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung) abzulegen haben, zu erklären. Dem Antrage wurde nach einer lebhaften Erörterung zugestimmt. Und das von Rechts wegen! Dr. Bosse hatte ein warmes Herz für die materiellen Nöte des Lehrerstandes. Aber manche andere seiner Massnahmen behandeln den Volksschullehrer leider konsequent als den Unterbeamten im Unterrichtsressort, dem in seinem Wirkungskreise gegeben werden soll, was im Interesse des Staates nötig ist, den aber hohe Schranken von den nächsthöheren Stellungen trennen. Für die in der Lehrerschaft lebende Anschauung, dass derjenige, der in der Schularbeit sich als ganzer Mann gezeigt hat, auch berufen sei, Leitungs- und Beaufsichtigungsbefugnisse auszuüben, und dass es keinen stärkeren Ansporn zur Vervollkommnung und zur Pflichttreue geben könne, als die Aussicht, in weiterem Kreise lange gehegte Ideale zu verwirklichen, hat der Minister sich nicht zu eigen gemacht. „Bahn frei!" rief Ministerialdirektor Dr. Kügler den Gästen bei der Einweihung des Lehrerheims zu. Aber Dr. Bosse hat diese Bahn Tausenden von Lehrern verschlossen. Unter einem weniger lehrerfreundlichen Minister und zu anderer Zeit (die Besoldungsmisère absorbierte das ganze Interesse) würde der Erlass vom 24. Juli 1894 scharfe Proteste hervorgerufen haben. Aber noch ist es Zeit, das Versäumte nachzuholen. Die Prüfungsordnung der „Allgemeinen Bestimmungen" war ein Schritt, den man im Interesse des Lehrerstandes nur billigen kann. Er gab denjenigen Lehrern, die über die Schranken der Volksschule hinausstrebten, die Möglichkeit, ihre Befähigung für eine Reihe

von wichtigen Ämtern ausserhalb des Volksschuldienstes nachzuweisen. Dr. Bosse „verbesserte“ diese Falkschen Bestimmungen dahin, dass er dem Volksschullehrer, der durch zwei Prüfungen nachgewiesen hat, dass er ein Volksschulamt ausfüllen kann, die Befähigung zur Leitung sechs- und mehrklassiger Schulen absprach. Nirgends ist der Beweis erbracht oder auch nur versucht worden, dass die bisher an diesen Stellen stehenden „ungeprüften“ Schulleiter ihrer Aufgabe im Durchschnitt weniger gewachsen gewesen seien, als die „geprüften“. Und damit, dass jene Prüfungen für ein umfangreicheres Amt verlangt werden, wird die Unzulänglichkeit der Lehrerbildung amtlich bescheinigt. Allerdings scheint uns, als hätte das Ministerium damit mehr zugestanden, als es von Rechts wegen durfte. Sind nämlich die tüchtigsten Lehrer, und um diese kann es sich nur handeln, ohne besondere Prüfungen nicht im stande, eine sechs- und mehrklassige Schule zu leiten, so können sie auch die wenigerklassigen Anstalten nicht leiten, und dann kann vor allem das Gros der Mittelmässigen den Unterrichtsanforderungen nicht genügen, die in den Oberklassen der Volksschulen nicht geringer sind, als in den Unterklassen der höheren Schulen. Ein 14jähriger Volksschüler stellt an seinen Lehrer nicht geringere Anforderungen als sein gleichalteriger oder jüngerer Kamerad in der Quarta und Tertia des Gymnasiums, und um diesen Unterricht gut zu erteilen, dürfte dieselbe Ausbildung erforderlich sein, als für die Wahrnehmung der Rektorgeschäfte. Wenn aber die Lehrerbildung an der einen Stelle so unzureichend befunden wird, so nützt es wenig, einige Tausend durch ein besonderes Prüfungsgatter zu treiben, die mehr als zehnmal so grosse Zahl aber auf dem bisherigen Standpunkt zu lassen. Alle Beschwichtigungsartikel können die Thatsache nicht aus der Welt schaffen, dass für die Avancementsfähigkeit der „ungeprüften“ Lehrer durch den Erlass vom 25. Juli 1894 eine Grenze gezogen ist, die den Lehrerstand als Ganzes im Lichte der Unterbeamten-, bezw. der unteren Subalternbeamtenqualität erscheinen lässt, und das ist hinreichend, um eine allgemeine Stellungnahme zu rechtfertigen. Es handelt sich dabei zunächst um eine „preussische“ Angelegenheit; aber neuerdings haben preussische Schulgesetze in andern deutschen Staaten mehrfach Nachahmung gefunden, und deswegen haben auch die übrigen Landeslehrervereine einigen Grund, der Sache ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Jene Prüfungen selbst sollten dabei völlig unangetastet bleiben. Das Recht, an Mittelschulen, Seminaren, höheren Mädchenschulen u. s. w. zu unterrichten, mag nach wie vor durch besondere Prüfungen erworben werden. Es ist nicht Aufgabe der Lehrerseminare, Lehrkräfte für diese Anstalten auszubilden. Ob die Prüfungen, insbesondere die in reiferen Jahren abgelegten, hierbei viel nützen, ist eine andere Frage, die wir indessen andern überlassen können. Und ebenso kann den Gemeinden, die Rektorstellen zu besetzen haben, selbstverständlich kein Vorwurf daraus gemacht werden, wenn sie im einzelnen Falle Bewerbern, die neben praktischer Tüchtigkeit noch besondere Prüfungspatente aufzuweisen haben, den Vorzug geben; nur das Monopol der „Geprüften“ auf Grund von kommunalen Anstellungsreglements für diese Stellen widerstreitet dem Interesse des Lehrerstandes ebenso, wie die gedachte Ministerialverordnung. — Damit wollen wir Abschied nehmen von den diesjährigen Herbstversammlungen, da es keineswegs in unserer Absicht liegt, dem Leser das Studium der Versammlungsberichte zu ersparen.

Nach den grossen Landes- und Provinzialversammlungen beginnt für die Kreis- und Ortsvereine die neue Arbeitsperiode. Die Gegenstände, die im verflossenen Vereinsjahre die Versammlungen beschäftigt haben, verschwinden zum Teil auf Nimmerwiedersehen und ohne greifbare Erfolge im Orcus, und andere tauchen über den Vereinshorizont. Der Chronist, der alle diese Beratungen gewissenhaft zusammenfasst und damit ein vollständiges Bild von dem geistigen Leben der deutschen Lehrerschaft, soweit es in der Vereinsorganisation zum Ausdruck kommt, entwirft, soll noch erst geboren werden. Nicht überall ist frisches Leben. Oft bleibt auch das Können hinter dem Wollen zurück. Aber im ganzen wird schwerlich von irgend einem Berufsstande der Gedanke, dass gemeinsame geistige Arbeit dem Streben des Einzelnen Antrieb und Richtung geben müsse, mit grösserer Energie vertreten, und auf dem Vereinswege mehr für wissenschaftliche und berufliche Fortbildung gethan. Deswegen kann man auch unbesorgt auf einzelne Schwächen verweisen; sie werden dann um so eher verschwinden.

So spielt z. B. ein recht thörichtes Schlagwort in grossen und kleinen Lehrerversammlungen eine unheilvolle Rolle: „Um den tiefen Eindruck des gehörten Vortrages nicht zu verwischen, wurde von einer Debatte abgesehen.“ Fast in jeder Nummer unserer Schulzeitungen kann man das lesen. Wir wissen uns von jeder Überschätzung der Debatten frei. In der Regel sprechen die Sachkundigsten am wenigsten; entweder weil sie sich bewusst sind, dass sie das Gehörte nicht ergänzen, auch nicht weiter klären können, oder weil sie es bei der Lage der Sache für ausgeschlossen halten, ihre abweichende Anschauung zur Geltung zu bringen. Es dürfte deswegen gar kein so grosser Schade sein, wenn bei einer gewissen Art von Vorträgen Debatten überhaupt nicht stattfänden. Der einzelne Hörer und kleinere Kreise würden die Ausführungen dann vielleicht um so eifriger durchdenken und besprechen. Aber dann sollte man die Debatte auch ohne jede Begründung im einzelnen Falle fallen lassen. „Um den tiefen Eindruck des Vortrages nicht zu verwischen“ — das soll in der Regel eine besondere Anerkennung für den Vortragenden und für seine Leistung sein. Man möchte damit sagen: Die hier im Saale Sitzenden sind samt und sonders nicht in der Lage, noch etwas Wesentliches zur Sache beizubringen. In Wirklichkeit sagt man mit jener Motivierung allerdings etwas ganz anderes. Ein Vortrag, dessen Eindruck durch eine Debatte verwischt wird, kann nicht weit her sein. Es könnte das unsers Erachtens nur von oratorischen Kunststückchen gelten, die auf ungenügendes oder unsicheres Material aufgebaut und in der Beweisführung schwach sind, oder von Vorträgen, die die eine Seite des Gegenstandes grell beleuchten und die andern in tiefstes Schwarz hüllen. Auf den mit der Sache wenig Vertrauten wirken derartige Darstellungen immer am stärksten. Aber wenn jemand nun von jenen andern Seiten aus an den Gegenstand herantritt, wenn das Übersehene, Vergessene und Unterdrückte hervorgeholt wird, dann ist freilich „der tiefe Eindruck“ gründlich „verwischt“. Aber sicherlich nicht zum Nachteil der Zuhörer. Solide Vorträge gewinnen durch eine schlechte Debatte nicht weniger als durch eine gute. Während anscheinend gut begründete Einwendungen, falls sie vom Referenten einleuchtend zurückgewiesen werden können, die Ansicht des letzteren bedeutend stützen, bleibt eine schlechte Debatte meist ohne jeden Eindruck, oder sie enthält für diejenigen Zuhörer,

die der Sache zweifelhaft gegenüberstehen, den Ansporn, nach andern, stichhaltigeren Gegengründen sich umzusehen. Also jene vermeintliche Anerkennung ist in Wirklichkeit ein absprechendes Urteil, das man gut deutsch etwa so ausdrücken könnte: „Fasst das hübsche Kartenhäuschen mit euren derben Fäusten nicht an, sonst stürzt es in sich zusammen, und ihr verderbt dem Vortragenden wie den Zuhörern die gute Laune. Lasst beide in dem holden Wahn, etwas Solides und Schönes geleistet und gehört zu haben!" Das mag vom Standpunkt der Opportunität manchmal geboten sein, aber verantworten kann es eine Versammlung doch nur dann, wenn sie an den angeblichen „tiefen Eindruck" überhaupt nicht glaubt, vielmehr der Überzeugung ist, dass all die halben und Viertelwahrheiten, denen die Debatte so gefährlich ist, am nächsten Morgen schon „versunken und vergessen" sind.

Anscheinend hat die Debattenfreudigkeit in unsern Vereinen überhaupt etwas abgenommen. Das braucht man nicht in jedem Falle zu bedauern. Deutsche Versammlungen debattieren ganz anders als etwa französische. Das Hin- und Herflackern einzelner funkenartiger Gedanken ist bei uns selten. Insbesondere der Norddeutsche braucht Zeit zur Überlegung und hat das Bedürfnis, seine Ansichten auszusprechen, in viel geringerem Grade, als die Bewohner südlicher gelegener Gaue. Ausserdem scheint die Lust zu debattieren auf einer gewissen Mittellinie der Durchbildung und der sachlichen Orientierung am stärksten zu sein. Wer darunter bleibt, hat nicht genügendes Gedankenmaterial, um sich zu beteiligen, und wer darüber hinausragt, wird durch seine allseitige, objektive Auffassung oft zurückgehalten, sich mit den häufig subjektiv gefärbten Ansichten des Vortragenden in Form einer runden, wirksamen Debattenäusserung zu beschäftigen. Das Vereinsleben kann trotz verminderter Redseligkeit, ja gerade deswegen, durchaus gesund sein. Auch in Versammlungslokalen — oder da zu allererst? — sollte man das alte schöne Wort nicht vergessen, dass Reden Silber, aber Schweigen Gold ist.

Mitteilungen.

Zur Frage des Handarbeitsunterrichts. III.*) Auch Th. Hilsdorf in Darmstadt**) stellt als Hauptaufgabe des Handarbeitsunterrichts nicht die Weckung und Ausbildung der technischen Anlage, sondern, wie de Vries, die Vertiefung der Anschauung auf und bezeichnet darum den Gegenstand ausdrücklich als „darstellenden Unterricht". Er soll deshalb auch in engster Verbindung mit dem übrigen Unterricht, mit Geometrie, Physik, Geographie und Naturgeschichte, stehen, und zwar nicht nur insofern, als er sein Material diesen Fächern entnimmt, sondern auch indem er in seinem Gange parallel mit diesen verläuft. Um dies zu ermöglichen, hält Hilsdorf allerdings einen Vor-

*) I. im Märzheft S. 172, II. im Augustheft S. 499.

**) Vergl. die Schrift: Ist der darstellende Unterricht (sogenannter Handfertigkeitsunterricht) Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach? Eine Darlegung der Grundsätze, nach welchen der darstellende Unterricht in der hiesigen Stadtknabenschule I erteilt wird. Von Th. Hilsdorf, Lehrer in Darmstadt (Darmstadt, L. Saeng. 1900).

kursus geboten, dem er die Aufgabe stellt, den Schüler durch methodisch geordnete Übungen in die Technik im allgemeinen einzuführen. Eine weitere Förderung der Handgeschicklichkeit, als zur Herstellung der durch den darstellenden Unterricht bedingten Arbeiten notwendig ist, betrachtet er als eine Überschreitung des Rahmens der Schule. Leider enthält die angeführte Schrift über die Ausführung dieser Gedanken, also über die thatsächliche Gestaltung des Handarbeitsunterrichts an jener Darmstädter Schule, nur einige wenige allgemein gehaltene Andeutungen.

Zeissig (Annaberg i. S.) und Brückmann (Königsberg i. Pr.) lehnen den Handarbeitsunterricht an die Formenkunde (Raumlehre) an.*) Zeichnen und plastisches Darstellen, führt ersterer aus, haben sich inbezug auf Stoffwahl und Stofffolge streng nach der Formenkunde zu richten; letztere ist für jene Begleitfächer ziel- und wegweisend. Eine alleinstehende Formenkunde vermag ebenso wenig ihrer Aufgabe gerecht zu werden wie ein gesonderter Zeichen- oder Handfertigkeitsunterricht; nur verbunden leisten diese Fächer, was sie leisten sollen und können. Aber die Formenkunde giebt das Rückgrat der zu einem Ganzen verwachsenen Disziplinen ab; sie durchzieht als roter Faden das sich anschliessende darstellende Fächerpaar von Anfang bis Ende. Mehr im Zeichen- und Handfertigkeitsunterrichte vorzunehmen, als der formkundliche Unterricht vorschreibt, ist vom Übel (!). Zeichnen und plastisches Darstellen legen also den Hauptton auf Darstellung und vielseitige Anwendung der in der Formenkunde behandelten Grundformen, woraus sich die komplizierteren Formen in Natur und Kunst zusammensetzen. Um diese Grundformen gruppieren sie ihren Stoff. An den Kreis als Grundform z. B. schliessen sich folgende Aufgaben für das plastische Darstellen: 1. Untersetzer für die Kaffeekanne aus Pappe, 2. Lampenuntersetzer mit bestimmtem Durchmesser, 3. Bekleben eines Schachteldeckels mit einem kreisförmigen Bilde, 4. Eckbrett (Kreisausschnitt), 5. Scheibe mit den Regenbogenfarben (Kreisausschnitten), 6. Wandkorb mit einem Kreisabschnitt als Bodenfläche, 7. Untersetzer für Waschgarnitur (Häkelarbeiten). Wenn Brückmann im geometrischen Unterricht das Quadrat behandelt, so wird gleichzeitig im Zeichenunterrichte geübt: 1. Darstellung und Teilung des Quadrats, 2. Zeichnen einer Thürfüllung, und im Handfertigkeitsunterrichte: 1. Darstellung eines Quadratdezimeters aus Pappe und Einteilen desselben in Quadratzentimeter, 2. Herstellung eines Würfels.**) Der Handarbeitsunterricht steht hier jedenfalls an der richtigen Stelle. Ob aber der „Dreibund“ auch wirklich jedem der drei vereinigten Fächer seine volle eigentümliche Bewegungs- und Entwickelungsfreiheit gestatten wird, ist eine Frage, die zu bejahen ich schon a priori Bedenken trage.

Ganz besondere Aufmerksamkeit verdient unter den Reformern auf dem hier behandelten Gebiete Franz Hertel in Zwickau. Auch er steht der Leipziger Methode kritisch gegenüber (vergl. Päd. Studien, hg. v. Dr. Schilling, 1901

*) Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Von E. Zeissig. (Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1900.) — Die Formenkunde in der Volksschule. Ein Versuch, den Knaben-Handarbeitsunterricht mit dem Raumlehre- und Zeichenunterricht zu vereinigen. Von R. Brückmann (Leipzig, Frankenstein u. Wagner).

**) Brückmanns Gang wird in der von ihm geleiteten städtischen Volksschule seit mehreren Jahren praktisch erprobt.

Nr. 2). Insbesondere wünscht er: 1. die Herabminderung der Kosten für den Handfertigkeitsunterricht durch Ausschliessung der Hobelbankarbeit, 2. eine „Vergeistigung“ der Arbeit nach der Richtung hin, dass der Schüler nicht bloss eine ihm vorgelegte Form nachbilde, sondern veranlasst werde, selbstthätig zu ermitteln, inwiefern die Form des Gegenstandes, den er nachbildet, seinem Wesen (Zwecke) entspricht, wie sich seine einzelnen Teile in Anpassung an die Erreichung des gemeinsamen Zweckes einander unterordnen, inwiefern auch die schmückenden Beigaben mit jenem Zwecke zusammenhängen etc.*), und zeichnerische Darstellung des Gegenstandes vor seiner Verkörperung.

Sein „Formunterricht“**) soll an die Stelle des üblichen Anschauungsunterrichts treten. Als Mängel des letzteren bezeichnet er: 1. dass er nur den Gesichtssinn in Anspruch nimmt, 2. dass er als einziges Darstellungsmittel die Sprache berücksichtigt,***) und 3. dass er an einer Überfülle von Stoff krankt. Dem gegenüber verlangt Hertel, dass dieser Unterricht 1. die Entwickelung aller Sinne ins Auge fasse, 2. als Darstellungsmittel auch das plastische Formen und das Zeichnen pflege, und 3. dass er zum Prinzip der Stoffauswahl die Form der Dinge erhebe, und zwar soll von den einfachsten Formen ausgegangen und zu den zusammengesetzten fortgeschritten werden. An die mathematischen Körper als Typen schliessen sich die verwandten Formen an.

Behandelt sollen werden: 1. Kugel und kugelartige Gegenstände, 2. Eiform und ihr verwandte Gegenstände, 3. Walze und walzenartige Gegenstände, 4. Kegel und kegelartige Gegenstände, 5. gradflächig begrenzte Gegenstände, 6. Übergangsformen, 7. freie Formen. In dem angeführten Werke, das nur den Stoff für den Anfangsunterricht enthält, wird folgender systematische Gang eingeschlagen (wobei bemerkt sein mag, dass der Unterricht selbst keineswegs jede Gruppe vollständig behandeln soll, ehe er zur nächsten übergeht; dass er vielmehr oft wieder unter Heranziehung anderer Gegenstände zu einer schon behandelten Gruppe zurückkehren soll): A. Kugel, Perle, Ball, Erbse, das Brot (Kugelabschnitt), Halbkugel, Viertelkugel, Darstellung der Beleuchtungserscheinungen auf der Kugelfläche, die Hohlkugelteile, Zwiebel; B. Hühnerei, Eichel, Kirsche, Birne, Apfel, Pflaume, Haselnuss.

Betreffs der methodischen Behandlung des einzelnen Pensums schreibt Hertel folgenden Gang vor: 1. das Auffassen durch Bethätigung aller Sinne, die ihrer Natur nach irgend eine Seite des in Frage kommenden Gegenstandes zu erfassen vermögen (Beispiel Perle: Auffassung durch das Gehör beim Fallen und Rollen, durch Gefühl und Getast, durch das Gesicht, durch Vergleichung mit der Kugel, in ihrem Verhältnis zur ebnen oder schrägen Unterlage, durch Messen, durch Wiegen), 2. das Begreifen des Aufgefassten

*) Illustrationen hierzu bieten Lehrbeispiele aus der Feder Hertels in dem „Bericht über die Lehrerbildungsanstalt in Leipzig“ 1889, ferner in den „Blättern für Knabenhandarbeit“ 1899, Nr. 4—6.

**) Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungs-Unterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels. Von F. Hertel. I. Teil (Gera, Th. Hofmann. 1900).

***) Der Nachweis, dass in dieser Beschränkung geradezu eine Hauptursache einseitigen und unvollständigen Wahrnehmens zu suchen ist (S. 8 u. 9), verdient besondere Beachtung.

durch Ermittelung seiner Ursachen (Warum ist die Perle rund? warum an den Seiten abgeflacht? warum durchbohrt? warum die Durchbohrung sich an beiden Seiten erweiternd? warum erweitert sich die Öffnung nicht trichterförmig oder in konkavem Ring?), 3. das Formen des Gegenstandes in Plastilina u. dergl. aus der gewonnenen Vorstellung heraus bei Abwesenheit des Gegenstandes selbst, 4. das Darstellen auf der Fläche, also das Zeichnen (überleitend: Abdruck des Körpers in feuchtem Sande, Herstellung der Spur und endlich des Risses), 5. Darstellung durch die Sprache (zusammenhängende Beantwortung von Fragen, die sich auf das Gewonnene beziehen, z. B. Worin gleicht die Perle der Kugel, und worin unterscheidet sie sich von ihr? Wie hast du die Perle geformt? Wie unterscheiden sich die verschiedenen Abdrücke, die wir von der Perle gemacht haben?), 6. Bethätigung der Phantasie (Verwertung der Perle und ihrer Abdrücke als formbildende Elemente für Reihen, Gruppen u. s. w.).

Es ist schwer, über Hertels Formunterricht ein Urteil abzugeben, Die auf der Hand liegenden Einwände, wie der, dass er im Massenunterricht undurchführbar sei, oder der, dass das Interesse der Schüler dabei erlahme, werden von Augenzeugen bestritten.*) Gegen die psychologischen und pädagogischen Grundlagen der Methode ist schwer etwas einzuwenden. Ihre Ausbildung verdient, so weit die Lektüre des angeführten Werkes zu diesem Urteil ermächtigt, die weitgehendste Anerkennung. Alles in allem: fasst man den Zweck des „Anschauungsunterrichts“ so auf wie der Herr Verfasser, so ist man wohl berechtigt zu sagen, dass seine Gestaltung nach der hier vorliegenden Methode zur Zeit den Höhepunkt bildet. Dort ist aber wohl auch die Stelle, wo der Widerspruch anknüpfen wird. In jedem Falle gebührt Hertel das Verdienst, einen gangbaren Weg gezeigt zu haben, auf dem das plastische Formen, über dessen pädagogischen Wert wohl auch die Gegner des hergebrachten Handfertigkeitsunterrichts mit uns einverstanden sind, in die Schule Eingang finden kann.**)

Ein umfassender Versuch, die Handarbeit zum obligatorischen Bestandteil des Volksschulunterrichts zu machen, wird gegenwärtig in Worms mit Genehmigung der Staatsregierung unter Leitung des Schulinspektors H. Scherer veranstaltet.***) Der mitgeteilte Plan betrifft die Klassen VI bis I der acht-

---

*) Man vergleiche besonders: Koch (Görlitz), Hertels Formunterricht (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer).

**) Man hat die Originalität des Hertelschen Unterrichtsganges bestritten und behauptet, er sei nichts als ein weiterer Ausbau der Prangschen Vorschläge. Dem gegenüber weist Hertel darauf hin, dass seine Methode in ihren Grundzügen schon 1889 vollendet gewesen sei. Schon in diesem Jahre habe er sie in einem Vortrage dargelegt und schon 1890 eine Klasse für Formunterricht eingerichtet. — Prang, ein Deutsch-Amerikaner, ist Inhaber eines Kunstverlages in Boston. Sein in Amerika und England vielverbreitetes Zeichenwerk wurde von Professor Lukas (Salzburg) ins Deutsche übersetzt. Der erste Unterricht schliesst sich an Modelle typischer Körper, im 1. Schuljahre an: Kugel, Würfel, Cylinder, Halbkugel, quadratisches Prisma, rechtwinklig dreiseitiges Prisma, im 2. Jahre an: Ellipsoid, Ovoid, dreiseitiges Prisma mit gleichseitiger Basis, Kegel, Pyramide und Vasenform, an. Der Auffassung der Form durch Gesichts- und Tastsinn folgt das Modellieren der Körper, das Ausschneiden der Flächen, das Legen der Kanten mit Stäbchen und endlich das Zeichnen.

***) Vergl. den in den „Blättern für Knaben-Handarbeit“ (1900, Nr. 6) mitgeteilten Lehrplan.

klassigen Volksschule. Für die Klassen VI und V ist Formen in Plastilina angeordnet, das sich in seinem Gange und in seiner Methode im allgemeinen an die Hertelschen Vorschläge anschliesst. In den oberen vier Klassen treten an dessen Stelle Papier- und Papparbeiten, in den beiden obersten Klassen neben diesen auch leichte, ohne Hobelbank auszuführende Holzarbeiten, die sich an den Geometrie- und Zeichenunterricht etwa in derselben Weise, wie bei Zeissig und Brückmann, anlehnen.*)

Die Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M., die ihre Lehrthätigkeit im Oktober d. J. begonnen hat, eine Gründung der Stadt und mehrerer Gesellschaften, stellt sich nicht den schon bestehenden Handelshochschulen zur Seite, sondern bildet, wie Dr. J. Ziehen in der „Umschau" (Nr. 41) näher ausführt, einen neuen eigenartigen Typus im System unsers Hochschulwesens. Neben der theoretischen Vorbereitung zum Kaufmannsstande und neben der Ausbildung der Handelsschullehrer, heisst es in dem betreffenden Artikel, wird die Frankfurter Akademie als eine Art von Fortbildungshochschule die Ergänzung fachwissenschaftlicher Universitätsstudien nach mehreren Seiten pflegen: sie wird den zum Verwaltungsdienst übertretenden Juristen in wirtschaftliche Fragen einen tieferen Einblick geben, als er nach der Natur der Dinge während des Universitätsstudiums gegeben werden kann; sie wird zum Konsulatsdienst, und zwar zum höheren wie auch vielleicht in Nebenkursen zum niederen, die nötige sachliche und sprachliche Vorbereitung geben; sie giebt auch dem jungen Mediziner und Pfarrer Gelegenheit, die neuerdings mit Recht für ihn geforderte Einführung in die Grundlehren der Sozialwissenschaft zu geniessen. Ebenso stellt sie für den wissenschaftlichen Lehrer ein Institut dar, das zu dem von Münch für Berlin geforderten Neusprachlichen Institut eine Art Gegenstück bilden würde. Der Gedanke einer systematischen Fortbildung nach der Zeit des Universitätsstudiums hat vor kurzem wieder durch die Forderung obligatorischer Weiterbildung der jungen Mediziner in Krankenhäusern eine sehr bedeutsame praktische Verwirklichung erfahren, auf deren Ausgestaltung im einzelnen man gespannt sein kann; in den Zusammenhang dieses Fortbildungsgedankens reiht sich auch die Frankfurter Akademie mit einem Teile ihres Programms ein, und wohl darf man ihr ein günstiges Prognostikon stellen, da sie mit einem leitenden Gedanken unsers Gesamtbildungswesens erfreulich zusammentrifft, und darf auch die Männer beglückwünschen, denen die schwere, aber höchst dankbare Aufgabe gestellt ist, durch ihr Schaffen den neuen Typus einer Bildungsanstalt lebenskräftig zu machen, der für den uns stets vorschwebenden organischen Gesamtaufbau unsers Bildungswesens die oberste Spitze der Entwickelung bedeutet. — Die Akademie wurde Anfang November von 423 Personen besucht. Darunter befanden sich 218 Kaufleute, 40 Juristen und höhere Verwaltungsbeamte, 54 Lehrer, 18 Ingenieure, 10 Personen aus sonstigen gelehrten Berufen, 18 mittlere Verwaltungsbeamte, 28 aus sonstigen Berufen und Berufslose, sowie 37 Frauen. Danach hat sich der Besuch fast genau gleichmässig auf Kaufleute und Nichtkaufleute verteilt. Unter den

---

*) Vergl. auch: Zeichnen und Handarbeit. Eine Anleitung zur Erteilung dieses Unterrichts in der Schule. Von Scherer u. Eckert (Gotha, 1895).

Kaufleuten nehmen die Bankbeamten den hervorragendsten Platz ein. Nächst den Kaufleuten haben sich Lehrer und Lehrerinnen, und zwar vorwiegend seminarisch gebildete, dann Juristen und höhere Verwaltungsbeamte am stärksten beteiligt.

Kunst und Schule.

I. Thesen zu dem Vortrage: „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“ von E. Linde (Gotha) auf der Gothaischen Landeslehrerversammlung. 1. Dass die Pädagogik, insbesondere die Volksschulpädagogik, mit der Kunst in eine engere Fühlung zu kommen suchen muss, folgt zunächst aus der Zeitlage; denn: a) in den Kreisen der Gebildeten sind künstlerische Interessen und Bedürfnisse wieder lebendiger und allgemeiner geworden; b) ebenda empfindet man es als eine Forderung des sozialen Gewissens, auch die Massen mehr als bisher für die Kunst zu interessieren, für künstlerische Genüsse empfänglicher zu machen. 2. Es folgt aber auch aus der Bedeutung, die der Kunst der Pädagogik gegenüber für alle Zeiten zukommt. I. Die Kunst steht vor allem im Dienste der allgemeinen Erziehung und hier wiederum zunächst im Dienste des formalen Erziehungszieles, der Humanität; denn: a) ohne sie ist eine hinreichende Pflege der ästhetischen Anlage im Menschen nicht möglich; b) es ist recht eigentlich erst die Kunst, die den Menschen zum Menschen macht. — Die Kunst steht aber auch in enger Beziehung zum materialen Erziehungsziel, zur Sittlichkeit. Als moralische Wirkungen der Kunst seien beispielsweise nur folgende drei genannt: a) die Kunst giebt Anlass zur Übung in der Bekämpfung der Begehrlichkeit; b) sie stärkt das reine, uninteressierte Wohlwollen; c) sie bietet uns ein Urbild der Vollkommenheit. (Anmerkung: Nur wo der Kunstgenuss ernst, d. i. auf ethischer Basis, betrieben wird, da entfaltet er, rückwirkend, seine ethisierende Kraft. Auch darf niemals übersehen werden, dass die ästhetische Erziehung die moralische wohl trefflich zu unterstützen und zu fördern, niemals aber zu ersetzen vermag). II. Im Dienste der besonderen (beruflichen) Erziehung kommt der Kunst in der Hauptsache das Verdienst zu, Handwerk und Industrie immer mehr zum Kunstgewerbe zu erhöhen, was wiederum von hervorragender sozialer und nationaler (wirtschaftspolitischer) Bedeutung ist. 3. Zur richtigen Bewertung der Kunst und zur Entbindung ihrer spezifischen Kraft ist jedoch notwendig, sich allezeit vor Augen zu halten, dass ihr eigentlicher Zweck kein pädagogischer ist, dass sie vielmehr unmittelbar nur darauf ausgeht, Freude zu machen. Aber selbst als blosse Freudenbringerin betrachtet, muss sie der Erzieher, insbesondere der Volksschulerzieher, willkommen heissen; denn: a) als solche verknüpft sie Lehrer und Schüler fester und inniger mit einander und mit der Schule; b) der Kunstgenuss gehört zu den „edlen“ Freuden, d. h. er hat an sich schon einen ethischen Gehalt. — Anhang: Als Entgegnung auf oft gehörte Einwürfe ist noch folgendes geltend zu machen: a) eine Einführung der künftigen Lehrer in die Welt der Kunst auf dem Seminare ist Voraussetzung einer allgemeinen ästhetischen Volksschulerziehung, gehört aber auch nicht zu den Unmöglichkeiten; b) eine Verfrühung ist durch die frühzeitige Bekanntmachung der Kinder mit der Kunst nicht zu fürchten, wenn wir nur bei der Auswahl und der Art der Betrachtung der Kunstwerke die geistige Reife der Kinder genügend berücksichtigen; c) den Geschmack der Massen bis zum Verständnis selbst der höchsten Kunstwerke

steigern zu wollen, wäre ein eitles Unterfangen. Daher ist bei der Auswahl der mit den Kindern der Volksschule zu betrachtenden Kunstwerke der (vom „Kunstwart“ hervorgehobene) Unterschied zwischen „Volkskunst“ und „Gipfelkunst“ wohl zu beachten.

II. Gedankengang des Vortrages über „Die bildende Kunst in der Volksschule“ von Rektor Schubert (Lauscha) auf der Meiningenschen Landeslehrerversammlung. 1. Es besteht eine Lücke in der Bildung unserer Volksschuljugend nach Seite der Ästhetik. Dieser Mangel steht im Gegensatz zu der gesteigerten künstlerischen Empfänglichkeit und dem allgemeinen künstlerischen Aufschwung der Gegenwart. 2. Alle Anforderungen auf Einordnung neuer Stoffe und Fächer in den Lehrplan der Volksschule sind von der Pädagogik daraufhin zu prüfen, ob sie sich aus dem Erziehungsziel begründen lassen. Nicht die Verwendbarkeit im Leben, nicht die künstlerische Genussfähigkeit, nicht die volkswirtschaftliche Bedeutung, nicht die Erhaltung nationaler Güter, nicht soziale Denkweise, sondern allein die Veredlung der einzelnen Menschenseele, die Erhebung zum Idealen, kann das Ziel auch der künstlerischen Erziehung bestimmen. Das Schöne, das an sich sittlich indifferent ist, muss mit dem Guten verknüpft werden; Ethik und Ästhetik sind mit einander verwandt. Die Ästhetik (Kunstunterricht) kann nie die Ethik (Gesinnungsunterricht) ersetzen; das Schöne bereitet nur dem Guten den Weg. Das Erziehungsziel wird durch die neuen Forderungen einer künstlerischen Erziehung nicht verändert. Die Schule darf nicht in den Dienst der Kunst, sondern die Kunst soll in den Dienst der Schule gestellt werden (? D. H.). 3. Das Unterrichtsziel muss in seinem ganzen Umfange aus dem Erziehungsziel abgeleitet werden können. Der Unterricht hat die Ausbildung aller Interessen, auch die des ästhetischen, gleichmässig zu pflegen. Das Reich der Ästhetik umfasst aber nicht nur Poesie und Musik, sondern auch die bildende Kunst. In den Erzeugnissen der letzteren sind wichtige bisher meist vernachlässigte Bildungsmomente enthalten. Das eingehende und vergleichende wiederholte Betrachten von Kunstwerken ist am ersten geeignet, den Geschmack zu bilden. Geschmacksbildung ist Ziel des Kunstunterrichts. 4. Die Schätze der Kunst, besonders der nationalen, sind bis zu einem gewissen Grade auch den Volksschulkindern nahezubringen. Nur die Pädagogik trifft die Auswahl. Die Überfülle des Wertvollen — nur künstlerisch wertvolle Objekte kommen in Frage — erheischt die grösste Beschränkung. In erster Linie steht die künstlerische Heimatkunde. Wo diese versagt oder einer Ergänzung bedarf, tritt das Modell oder das Bild ein. Das genetisch-historische Prinzip des Lehrplans ist auch für die Auswahl massgebend (? D. H.). Die allseitig anerkannten klassischen Kunstwerke der Vergangenheit bilden (so wie die litterarischen Klassiker in Prosa und Poesie im Deutschunterricht) den wichtigsten Stoff des Kunstunterrichts; die Schule hat zum Kunstkampf der Gegenwart so wenig Stellung zu nehmen, wie zu dem litterarischen. 5. Nur durch lehrplanmässige Einordnung der Kunstwerke kann der Willkür und planlosen Kunstschwätzerei gewehrt werden (? D. H.). Die Verbindung von Unterrichtsstoff und wertvollen dazu passenden Kunstwerken ist anzustreben. Der Konzentration dient immer das heimatliche Kunstwerk. Nicht nur der Zeichenunterricht (Darstellungs- und Anschauungskurs), sondern auch biblische und

Profangeschichte, Poesie, Geographie u. a. geben Anlass zu künstlerischer Belehrung. Der Kunstunterricht ist kein neues Fach, ist keine Kunstgeschichte, keine Ästhetik, keine Archäologie, sondern schliesst sich an die Betrachtung einzelner im Lehrplan verzeichneter Kunstwerke an. 6. Der Kunstunterricht hat ein eigentümliches und besonderes Geschäft. Über die Entstehung und Entwickelung des ästhetischen Gefühls bei Kindern sind noch wenig psychologische Untersuchungen vorhanden; deshalb müssen solche in grosser Anzahl angestellt werden, wie sie die Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung unternommen hat. Bei der Durcharbeitung des Stoffes ist zu erstreben, dass die Kunstwerke im Kulminationspunkt des Interesses an die Kinder herangebracht werden. Die Fähigkeit zu sehen, muss systematisch geübt werden. Die Phantasie ist anzuregen. Zuerst erfolgt Vertiefung ins Ganze des Kunstwerkes, dann die Teilbetrachtung (natürlich mit selbständigem Aussprechen und Selbstfinden durch die Kinder) und schliesslich die Gesamtbetrachtung (gereinigte Totalauffassung) mit eventueller vorsichtiger ästhetischer Würdigung. Die Formalästhetik ist durch die neueren ästhetischen Forschungen zu ergänzen (Stimmungsgehalt, Beseelung, Idee, das Charakteristische, Zweckmässigkeit). Zur bewussten Benutzung der Kunstwerke tritt die stille Einwirkung einer künstlerisch ausgeschmückten Schule. 7. Die Lehrerbildung darf in ihrer Allgemeinbildung neben der allzu reichlich gepflegten Musik nicht die bildende Kunst vergessen, hat besonders auch in der Fachbildung der Lehrzöglinge auf die Wichtigkeit der ästhetischen Ausbildung hinzuweisen und in der Methodik des Kunstunterrichts zu üben, bezw. eine solche erst zu schaffen. Der Lehrer kann nur das, was er selbst hochschätzt, andere lieben lehren. Das Seminar hat durch den Zeichenunterricht auf künstlerischer Grundlage, auf grösseren Schulreisen, in künstlerischen Sonntagsabenden mit Skioptikonvorführungen und durch Anschaffung einer Anzahl guter Reproduktionen, besonders aller der für die Volksschule in Frage kommenden, die künstlerische Ausbildung der Volkserzieher intensiv zu pflegen. 8. Die künstlerische Erziehung der Volksschuljugend wird in bescheidenem Masse zur Emporhebung unsers Volkes mitwirken.

III. Zur Kritik des Dresdener Kunsterziehungstages: C. L. A. Pretzel schreibt in der „Päd. Ztg.“ (Nr. 42): „Die Teilnehmer am Kunsterziehungstage befanden sich ein wenig in der Lage der Menschen, die einst zu Babel einen Turm bauen wollten, ‚dessen Spitze bis an den Himmel reiche‘, und die ihren gewaltigen Plan schliesslich aufgeben mussten, weil ‚einer des andern Sprache nicht mehr verstand‘. Auch die am Sonnabend, den 28. September, in der Skulpturenhalle des Albertinums zu Dresden Versammelten waren einig darin, dass es not sei, einen hohen, idealen Einigungsmittelpunkt zu schaffen für unser gesellschaftlich und wirtschaftlich leider so vielfach gespaltenes Volk, ‚damit wir nicht verstreuet werden in alle Länder‘, das will in diesem Falle ungefähr sagen, damit die Trennung der verschiednen sozialen Gruppen nicht eine so vollständige werde, dass schliesslich gar kein Verbindungskabel mehr von der einen zur andern hinüber führt. Welches Ziel erreicht, was für ein Bau aufgerichtet werden sollte, darin waren alle einig. Aber als man daran ging, die einzuschlagenden Wege festzusetzen, den Bauplan zu entwerfen, da zeigte sich's, dass die Meinungen doch vielfach sehr entgegengesetzt waren, und nicht bloss das, sondern dass auch die verschied-

nen Gruppen unter den Anwesenden zum Teil aus gänzlich verschiednen Gedankenwelten heraus redeten und jede ausschliesslich ihre eigne als die entscheidende gelten lassen wollte; dass sie, wie zuletzt die Menschen beim babylonischen Turme, einander gar nicht mehr verstanden.“ Dennoch will Pr. keinen Zweifel darüber aufkommen lassen, dass er Dresden keineswegs als ein schwarzseherischer Zweifler verlassen hat. Er ist vielmehr fest überzeugt, dass sich für alle die Gegensätze, die sich mitunter sehr scharf geltend machten, allgemach ein Ausweg finden wird. Zu dieser Hoffnung bewegt ihn insbesondere die Thatsache, dass trotz aller Gegensätze im einzelnen doch betreffs der Idee selbst der Geist einmütigen Wollens die Verhandlungen durchwehte. — Nach Fritz Stahl im „Berliner Tageblatt“ (Nr. 499) hat der Dresdener Tag gezeigt, dass die Bewegung bei der grossen Masse der Lehrer und Künstler, wie sie heute sind, vielleicht keinen Widerstand, aber sicherlich auch keine eigentliche Förderung zu erwarten hat. „Im ganzen nahm man die Meinung mit, dass die Idee zu früh dem heutigen Unterrichtswesen ausgeliefert worden ist. Sie in ihrer Reinheit zu erhalten und zu fördern, wird trotz allem, was auch offiziell geschehen mag, nach wie vor die Aufgabe privater Arbeit bleiben, an der die Künstler teilzunehmen nicht versäumen sollten.“ — Max Osborn in der „Nationalzeitung“ (Nr. 546) fürchtet, dass sich der Fehler, an dem unser gesamtes Kunstleben kranke: die Übereilung, die nervöse, sprunghafte Hast, auch in die Bestrebungen einschleichen könne, die der Kunsterziehungstag fördern wollte. „Auch hier aber brauchen wir vor allem Ruhe, Stetigkeit, langsame organische Entwickelung, Kulturarbeit in der Stille.“ Vor allem wird nötig sein, dass „man sich über die grossen letzten Ziele der künstlerischen Erziehungsreform klar wird und die Vorbildung der Lehrer danach umgestaltet oder ergänzt.“ „Zunächst handelt es sich darum, dass Künstler und Schulmänner sich verständigen, dass diese von jenen zu lernen suchen, damit sie in Zukunft nicht mehr zwei verschiedne Sprachen sprechen, dass Lehrer und Erzieher sich mit ehrlicher Liebe zur Kunst als einem unentbehrlichen Lebenselement zu erfüllen trachten. Die Erkenntnis dieser unabweisbaren Notwendigkeit verdanken wir dem Dresdener Tage, und schon aus diesem Grunde schulden wir seinen Veranstaltern Dank und Anerkennung.“ — Recht pessimistisch schreibt Dr. Bartels im neuesten Hefte der von ihm herausgegebenen „Rheinischen Blätter“: „Diese Bewegung ‚Erziehung zur Kunst‘ hat man mit einem mächtigen Strom verglichen, der das Arbeiten in der Schule befruchten und in neue Bahnen leiten soll. Wir können die Befürchtung nicht unterdrücken, dass nur ein schwaches Bächlein von dieser Bewegung in die Schularbeit der ‚Volksschule‘ dringen, und dass dieses Bächlein sich in wenig Jahren im Sande verlaufen wird.“

IV. Notizen. „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“, Vortrag, gehalten auf der Gothaischen Landeslehrerversammlung von Ernst Linde, in den Nummern 19 u. ff. des „Thüringer Schulblattes“ (Gotha).

Die litterarische Kommission der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Erziehung in Hamburg will im Winter Kurse zur Ausbildung im Deklamieren nach künstlerischen Grundsätzen für Lehrer abhalten. Die Übungen sollen in erster Linie die Bedürfnisse der Schule berücksichtigen.

Bei Breitkopf & Härtel in Leipzig erscheint unter dem Titel: „Zeitgenössische Kunstblätter“ eine volkstümliche Ausgabe moderner

Werke deutscher Griffelkunst, darunter Blätter von Hans Thoma, Max Klinger, Sascha Schneider, Arthur Volkmann u. a. Das 50:40 cm grosse Blatt kostet 2 M., eingerahmt 12 M.

Auch der Leipziger Schulbilderverlag (früher: F. E. Wachsmuth) bereitet eine Sammlung: „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus“ vor, die Reproduktionen alter und neuer Meisterwerke, zunächst Leonardo da Vincis Abendmahl und Raffaels Sixtinische Madonna, bringen soll.

Personalien.

Am 25. Oktober starb im Alter von 61 Jahren der Reichs- und Landtagsabgeordnete Johannsen in Flensburg. Der Verstorbene war 1861—64 Volksschullehrer, zuletzt in Flensburg. Nach dem Einrücken der Preussen wurde er seines Amtes entsetzt und war zunächst Buchhändler, dann Agent; 1869—82 gab er die dänische Zeitung „Flensborg Avis“ heraus; später wurde er Direktor der Flensburger Spar- und Leihkasse. Mitglied des Reichstages war er 1881—84 und dann wieder seit 1886, Mitglied des Landtages seit 1888. Er vertrat die Interessen der dänisch gesinnten Nordschleswiger.

Dr. Julius Ziehen, Direktor der Wöhlerschule, eines Realgymnasiums, in Frankfurt a. M., wurde zum Studiendirektor beim Kadettenkorps ernannt. Ziehen, ein jüngerer Bruder des bekannten Psychologen Theodor Ziehen in Utrecht, ist von Haus aus Altphilologe, Verfasser philologischer, archäologischer und pädagogischer Schriften. In der Schulreformbewegung der letzten Jahre wurde sein Name oft genannt als der eines eifrigen Vertreters des sogenannten „Frankfurter Lehrplans“, dessen Eigenart im wesentlichen darin besteht, dass durch Beginn des Französischen schon in Kl. VI, des Lateinischen erst in Kl. IIIb und des Griechischen (bezw. Englischen) erst in Kl. IIb für Gymnasium und Realgymnasium ein gemeinsamer Unterbau geschaffen wird. Dieser Plan, der zuerst 1892 am Frankfurter Gymnasium eingeführt wurde, liegt auch der Organisation der von Ziehen bisher geleiteten Schule zugrunde.

Litteratur.

Erziehung und Unterricht schwachsinniger Kinder.

Schluss.

R. G. Wehle, Pestalozzi-Fibel für den Schreib-Lese-Unterricht zurückgebliebener Kinder, auf lautsprachlicher Grundlage bearbeitet. Nebst Begleitwort. Braunschweig-Leipzig, Wollermann, 1900. Pr. 50 Pf.

Die Fibelfrage für den Unterricht Schwachsinniger ist durch dieses Buch noch nicht gelöst. Die vorliegende Pestalozzifibel enthält Einzelheiten, die sich in der Praxis als gut bewähren werden; andern Kleinigkeiten kann die Bedeutung, die der Verfasser zu erkennen glaubt, nicht zugesprochen werden. Die Fibel ist bilderlos, enthält Ausdrücke, die schwachsinnigen Kindern fernliegen, unklassische Verse und ebensolchen Lehrstoff; endlich leidet sie an einer banalen Verbindung kleiner Worthäufungen.

Stöwesand, Lesebuch der Kleinen. Nach der vereinigten Schreiblese- und Normalwortmethode, den Grundsätzen der Phonetik und mit Berücksichtigung der Schwachbegabten bearbeitet. 2. Aufl. Magdeburg, Klotz, 1901. Pr. geb. 80 Pf.

Vor einigen Jahren erschien eine Fibel, die sich des vergeblichen Versuchs rühmen konnte, einen richtigen, aber nicht selbstgefundenen Gedanken in die Praxis umzusetzen. Der Verfasser jener Fibel nannte diesen Gedanken „das Moment

der That“ und meinte damit den Ausgang des deutschen Unterrichts von Handlungen. Ich finde diesen Grundsatz in Stöwesands Fibel gut zur Durchführung gebracht und erachte beides als doppelten Vorzug des Buches. Über dasselbe ist schon viel Rühmenswertes (auch in der „Deutschen Schule“) geschrieben worden; auch hat die Fibel bereits eine Würdigung vom methodischen Standpunkt erfahren, dass m. E. nur noch übrig bleibt, die Abänderungsvorschläge einer mehrjährigen Praxis zu befolgen. Bezüglich der Verwendung der Fibel im Unterricht Schwachsinniger ist zu bemerken, dass sie in demselben die besten Dienste schon leistet und dass das „Leben“, die Einfachheit, die Realistik und endlich die Methodik dem Buche auch unter den Lehrern schwachsinniger Kinder immer mehr Freunde erwerben werden. Vielleicht setzt sich der Verfasser mit Hilfsschullehrern in Verbindung, die seine Fibel im Unterricht verwenden, gestaltet in einer Sonderausgabe die sprachliche Form einzelner Lesestoffe noch einfacher und nimmt einige neue Stücke, die dem ersten heimatkundlichen Unterrichte entsprechen, auf. Stöwesands Fibel hat meine wärmste Empfehlung.

Lesebuch für Hilfsschulen. Bearbeitet von dem Lehrerkollegium der Leipziger Hilfsschule für Schwachbefähigte. Zwei Teile. 8°. 1900. I. Teil in 2. Aufl. 1901. Pr. 1,50 Mk.

Der erste Teil enthält in deutscher und lateinischer Schrift und verschiedenartigem Druck den Jahreszeiten entsprechend geordnete Gedichte und Prosastücke einfachen Charakters, die sich verstreut in den besseren Volksschullesebüchern für die Unterstufe und unterste Klasse der Mittelstufe finden. Der zweite Teil umfasst schwerere Lesestücke und Gedichte nach folgender Ordnung: I. Erzählungen aus dem Leben der Menschen: A. Der Mensch. B. Der Mensch und seine Mitmenschen. C. Der Mensch und Gott. II. Bilder aus der Natur. (Jahreszeiten.) III. Bilder aus dem engeren Vaterlande (Königreich Sachsen.) IV. Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte.

Auf dem III. Verbandstag für Hilfsschulen zu Augsburg 1901 war dieses Lesebuch Gegenstand eines Vortrages und einer lebhaften Debatte. Die letztere ergab die Meinungsverschiedenheit über die Notwendigkeit eines besonderen Lesebuchs für Hilfsschulen, über den Wert des Leipziger Buches für die Hilfsschulen Deutschlands, dann aber auch ablehnende Stimmung gegen den II. Teil. Aber schon der Versuch, und besonders das Geschick, mit dem derselbe Ausführung gefunden hatte, wurde anerkannt; und das hat die Arbeit der fleissigen Leipziger Pädagogen verdient! So weit man ein Lesebuch ohne praktische Probe beurteilen kann, verdient der I. Teil mustergiltig genannt zu werden. Bezüglich des II. Teils glaube ich die ausgewählten Stücke in der Originalform für eine grosse Zahl in der Entwickelung begriffenen Hilfsschulen für zu schwer halten zu müssen. Auch müsste an Stelle der Lesestücke über Sachsen ein Sonderabschnitt über die engere Heimat jeder Hilfsschule treten. Wenn die Hilfsschuleinrichtungen Deutschlands entwickelter sind, wird auch der II. Teil mehr Verständnis und Anerkennung finden; besonders werden es die der Arbeit zu Grunde liegenden didaktischen Gesichtspunkte.

Der I. Teil ist für Hilfsschuleinrichtungen ohne weiteres zu empfehlen. Mit dem II. stelle man Versuche an und berichte die Erfahrungen an die Verfasser. Der Preis ist hoch, aber die Ausstattung ist vorzüglich.

R. Mutke, Die Behandlung stammelnder und stotternder Schüler. Mit Übungstafel für Stotternde. Breslau, Goerlich, 1900. Pr. 60 Pf.

Eine kleine praktische Schrift, die auch dem Lehrer schwachsinniger Kinder gute Dienste leisten wird.

Demoor (Professor an der medizinischen Fakultät und Oberarzt an der Hilfsschule in Brüssel), Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. (III. Band der von Chr. Ufer herausgegebenen „Internationalen pädagog. Bibliothek“), gr. 8°. IX und 292 S. Altenburg, Bonde, 1901. Pr. 6 Mk.

Es ist das Verdienst Ufers, die neuere deutsche Pädagogik zuerst mit guten Übersetzungen moderner und wertvoller pädagogischer Schriften des Auslandes versehen zu haben. In seiner „Internationalen Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften“ bot er zuerst Gabriel Compayrés „Entwickelung der Kindesseele“ (Band I), dann Colozzas „Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels“ (Band II). Demoor hat seine im vorliegenden Bande III veröffentlichte Arbeit

eigens für Ufers Bibliothek bestimmt und zuerst in deutscher Sprache ausgegeben.

Demoors Absicht ist, die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Probleme der medizinischen Pädagogik zu lenken, ohne besondere Bevorzugung der Spezialisten allen denen zu dienen, welchen die Pädagogik bis jetzt keine unbekannte Wissenschaft geblieben ist (S. 3). Ich bin überzeugt, dass er diesen Zweck erreichen wird, nicht zum wenigsten durch den flüssigen Stil und — die französisch-leichte Beweisführung. Dass sich diese Art, die Sache zu behandeln, vom wissenschaftlichen Standpunkt eine scharfe Kritik gefallen lassen muss, hat Demoor selbst empfunden (S. 2). Er giebt im I. Buche die wissenschaftlichen Grundlagen und behandelt die Probleme der besonderen Erziehung; im II. Buche stellt er das normale Kind dem anormalen gegenüber. In diesen beiden Büchern baut Demoor seine Arbeit auf breiter Basis auf. Er huldigt — im Gegensatz zu Strümpell — dem anthropologischen Materialismus; seine Grundlagen sind die biologischen Entwickelungsgesetze der Vererbung und des funktionellen Reizes. Wie es stets von den Anhängern jener Weltanschauung geschieht, macht auch Demoor den verzweifelt kühnen Sprung von den bei Tieren beobachteten exakten Thatsachen der Hirnanatomie und -physiologie zu dem Schluss: Wer wird nun nach solchen Experimenten den Einfluss der Erziehung auf die Ideenbildung(!) und das Wachstum der psychischen Thätigkeiten beim Menschen bestreiten wollen?“ (S. 31). Da Demoor auch nicht den geringsten Versuch unternimmt, die Existenz, Entwickelung und Wirkung der logischen und moralischen Kausalitäten von seinem Standpunkte zu erklären (abgesehen von dem nicht nennenswerten Anlauf auf S. 71), bedauere ich, dass ihn das gründliche Studium von Strümpells „Pädagogischer Pathologie“ nicht zu einer Auseinandersetzung mit der unter den deutschen Pädagogen stark vertretenen idealistischen Richtung veranlasst hat. Eine nähere Kenntnis der deutschen Psychologie und Pädagogik hätte auch zu einer grösseren Vorsicht in der Handhabung bestimmter Begriffe geführt (Idee, moralische Unthätigkeiten u. s. w). Ein Buch, das eigens für deutsche Pädagogen geschrieben ist, muss auf den Resultaten der deutschen Pädagogik stehen! Allerdings sind viele der Kapitel des Buches sehr wertvoll, andere zum mindesten interessant; aber die leichtfliessende Rhetorik überzeugt nicht immer (S. 34/35). — Von unbestreitbarem Werte sind jedoch die beiden letzten Bücher des Werkes. Das III. bespricht die Behandlung der medizinisch und der pädagogisch Zurückgebliebenen, das IV. behandelt die „Methodik“ und spricht im besondern über die Hilfsschulen für Zurückgebliebene, bietet auch einige Betrachtungen über die Unterrichtsmethode bei pädagogisch Zurückgebliebenen. Diese Bücher werden auch in Deutschland bei allen Freunden der Hilfsschulfrage Interesse und Würdigung finden, zumal die meisten Forderungen Demoors mit den bei uns aufgestellten übereinstimmen. Von pädagogisch-wissenschaftlichem Wert sind die Einteilung der Anormalen (noch im II. Buch) und die Darlegungen über die Methodik des „eurhythmischen Turnens“ (Turnübungen mit Musikbegleitung, abzielend auf Intelligenzbildung). Leider enthält das Buch, das mit dem für einen deutschen Pädagogen verheissungsvoll leuchtenden Titel „Methodik“ überschrieben ist, nur einen kleinen Abschnitt über den Lehrplan mit an sich sehr richtigen Grundsätzen; über die unterrichtliche Entwickelung der intellektuellen und sittlichen Begriffe enthält das Buch dagegen nichts. Das ist ein Mangel. Ein solcher ist es auch, dass der Verfasser die neuere und neueste deutsche Litteratur über die Hilfsschulfrage, Schwachsinnigenforschung und -erziehung nicht vollständig kennt. Aber es ist nicht zu übersehen, dass Demoor Arzt ist. Als solcher kennt er die neueren Resultate der Medizin besser als die der neueren Pädagogik. Sonderbar ist es allerdings, dass er z. B. der operativen Beseitigung der adenoiden Wucherungen unbedingt das Wort redet, ohne Notiz zu nehmen von der Meinung mehrerer Ärzte, dass die Bedeutung der adenoiden Vegetation für die Schädigung der Intelligenz bei weitem überschätzt worden ist. (Laquer-Brieger.) — Bei einem Gesammturteil über das Buch sprechen die erhobenen Einwände nicht in erster Linie mit. Die aus der Praxis geborene Arbeit Demoors enthält so viel Interessantes, Wertvolles und Gutes, dass sie einen wesentlichen Fortschritt in der Weiterentwickelung der Heilerziehung bedeutet und zu eingehendem Studium dringend empfohlen werden kann. Insbesondere werden Teil II—IV des Buches den Hilfsschulfreunden sehr willkommen sein.

Berlin. Arno Fuchs.

Geschichte.

I. Methodische Werke.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unsers Jahrhunderts. Von Ernst Bernheim, Prof. der Geschichte in Greifswald. 56 S. Wiesbaden, Emil Behrend, 1899. Pr. 1 Mk.

Wir möchten zunächst unserer lebhaften Freude darüber Ausdruck geben, dass ein Universitätsprofessor seine Ansichten über ein Gebiet des Schulunterrichts darlegt, auf dem in den letzten Jahren der Streit der Meinungen heftig hin- und herwogte, und zugleich den Wunsch äussern, die Pädagogen, insbesondere diejenigen, die sich berufen fühlen, die Litteratur zu bereichern, möchten der angezeigten Schrift ihre volle Aufmerksamkeit zuwenden. — Mit Recht hebt der Verfasser hervor, dass der Gelehrte, der Vertreter der Wissenschaft, berechtigt, ja verpflichtet ist, sich um den Unterricht in seinem Fache auf jeder Stufe zu kümmern, darüber zu urteilen, darauf einzuwirken; denn „der Unterricht jeder Art und Stufe muss so beschaffen sein, dass er demjenigen nicht entgegenwirkt, was die betreffende Wissenschaft als wahr erkennt, sondern dass er vielmehr in Stoff und Anschauungsweise (Methode) damit übereinstimmt." Wesen und Aufgabe der Geschichte ist, so führt er aus: die Entwickelung der menschlichen Bethätigungen und Zustände im einzelnen und im ganzen zusammenhängend erkennen und begreifen zu lernen. Es ist klar, dass die Schule, insbesondere die Volksschule ein volles Verständnis der geschichtlichen Entwickelung nicht erzielen kann. Allein als allgemeines Richtziel des Unterrichts muss die Forderung gelten, die Begebenheiten als Werdendes und Gewordenes verstehen zu lernen. Es muss daher alles vermieden werden, was im Geiste des Kindes die Vorstellung des Zusammenhanges der Begebenheiten stören könnte, also jedes sprungartige Vorgehen, jede Unterbrechung des Unterrichts durch Lücken, jede isolierte Behandlung einzelner Begebenheiten oder Persönlichkeiten u. s. w. Über die gekennzeichnete Aufgabe der Geschichte herrscht, trotz aller sonstigen Gegensätze, in der wissenschaftlichen Auffassung ein allgemeines Einverständnis. Differenzen bestehen nur über das Ziel und die Faktoren, die Triebfedern der Entwickelung. Dieser Umstand führt den Verfasser auf den Streit, der zur Zeit zwischen der sozialistisch-naturwissenschaftlichen oder kollektivistischen Richtung der Geschichtsschreibung einerseits und der individualistisch-idealen andererseits entbrannt ist. Es ist hochinteressant, die Entstehung und Weiterentwickelung dieses grossen Widerstreites der Geschichtsanschauungen, von dem der Streit zwischen Karl Lamprecht und der Rankeschen Schule nur als ein Nebenprodukt erscheint, an der Hand der Ausführungen Bernheims zu verfolgen. Diese Orientierung über die in der Wissenschaft herrschenden Gegensätze ist deshalb von ausserordentlicher Bedeutung, weil die entsprechende Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichts dadurch erst in ihrem rechten Lichte erscheint. Seit einem Jahrhunderte zeigt sich auf diesem ein allmähliches Ein- und Vordringen des kulturgeschichtlichen Elements gegenüber der hergebrachten biographisch-politischen Richtung, nicht unbeeinflusst von der wissenschaftlichen Strömung, aber doch einigermassen selbständig; denn es machen sich da beim Für und Wider zum Teil andere Motive geltend: neben dem geschichtswissenschaftlichen das lehrhaft-praktische und das erziehliche. Die Frage, inwieweit und in welcher Gestalt das Kulturgeschichtliche in den Schulunterricht aufgenommen werden kann und soll, ist das treibende Element der Geschichtspädagogik unsers Jahrhunderts geworden und wird es immer mehr. Das stete und neuerdings sogar stürmische Vordringen des kulturgeschichtlich-sozialen Elementes droht sogar das gesunde Gleichmass des Unterrichts zu Ungunsten des persönlich-politischen Elementes zu beeinträchtigen. Der Verfasser begrüsst es zwar mit lebhafter Genugthuung, dass die echt wissenschaftliche, die genetische Auffassung der Geschichte und mit ihr das kulturgeschichtliche Element im Unterricht Eingang gefunden hat; aber man darf nun nicht in die entgegengesetzte Einseitigkeit verfallen. Personen und Zustände, Individuen und Masse, schöpferische Anlage und Milieu, Staat und Gesellschaft, politische Geschichte und Kulturgeschichte sind ja gleichwertige, nebengeordnete, beide relativ selbständig wirkende Faktoren der menschlichen Entwickelung und dürfen in der Wissenschaft wie im Unterricht einander nicht ausschliessen oder majorisieren, sondern müssen sich harmonisch ergänzen. Gerade die Schule,

für welche die gewaltige erziehliche Bedeutung des individuellen und politischen Elementes am unentbehrlichsten und am einleuchtendsten ist, muss mit vollem Bewusstsein dafür eintreten, dass dieses Element nicht durch das kulturgeschichtliche und soziale Element verdrängt wird, sondern dass beide im Unterrichte ihre berechtigte Stelle finden. Bernheim nimmt in dieser Hinsicht denselben Standpunkt ein, der von uns an dieser Stelle ebenfalls vertreten worden ist, namentlich den Schriften Weigands und Tecklenburgs gegenüber. — Im dritten Teile seiner Schrift charakterisiert und kritisiert B. einzelne Methoden des Geschichtsunterrichts. Er geht dabei von dem allgemein anerkannten Ziel der Geschichte aus, dass die Begebenheiten und Zustände als etwas Gewordenes und weiter Werdendes im Zusammenhange der Entwickelung aufzufassen seien. Was sich mit diesem Hauptziel und Hauptzweck verträgt, haben wir willkommen zu heissen; was ihm zuwiderläuft, müssen wir ablehnen. Von diesem Gesichtspunkte aus prüft er die biographische, die gruppierende und rückblickend gruppierende, die Herbart-Ziller-Reinsche Methode, die regressive Methode und gelangt zu der Überzeugung, dass das fortschreitend chronologische Verfahren das Grundprinzip des Unterrichts sein und bleiben muss, und dass die erwähnten andern Methoden zwar vortreffliche, zum Teil unentbehrliche Hilfsmittel bieten, um im Rahmen des fortschreitend chronologischen Verfahrens den Unterricht anschaulich, fasslich, lebensvoll, gehaltreich zu gestalten, aber dem Hauptrichtungsziele des Unterrichts: „die Begebenheiten und Zustände im Zusammenhange ihrer Entwickelung, als etwas kontinuierlich Gewordenes und Werdendes verstehen lernen," zuwiderlaufen.

Mit Absicht haben wir ausführlich und, soweit dies angängig war, mit den eignen Worten dos Verfassers den Hauptinhalt der vorliegenden Schrift wiedergegeben. Wir wollten dadurch die Leser dieser Zeitschrift auf die mit feinem pädagogischen Verständnis geschriebene Schrift aufmerksam machen und zur Lektüre derselben auffordern. Insbesondere möchten wir die Ausführungen Bernheims denen zur Nachahmung empfehlen, die unter Ablehnung des Persönlichen das alleinige Heil des Geschichtsunterrichts in der Hervorhebung des Kulturgeschichtlichen finden wollen, und denen, die im Fahrwasser der Autoritätspädagogik segelnd, auf Grund „der neuesten ministeriellen Erlasse" Lehrbücher und Leitfaden nach der „regressiven Methode" herauszugeben sich befleissigen.

Lehrplan für den Geschichtsunterricht. Von Ad. Schröder, Hauptlehrer. Vom Deutschen Lehrerverein und vom Verein für Verbreitung von Volksbildung preisgekrönter Plan für Geschichte. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1901. Pr. 40 Pf.

Durch den Geschichtsunterricht soll den Schülern diejenige Bildung des Willens und des Verstandes gegeben werden, die für ihr Leben in der Gemeinschaft notwendig ist. Dieser Aufgabe sucht der Verfasser durch Aufstellung seines Lehrplanes gerecht zu werden. Mit der Stoffauswahl kann man im allgemeinen einverstanden sein. Der Verfasser beschränkt sick auf die deutsche Geschichte, gliedert jedoch aus der Geschichte anderer Kulturvölker das ein, was zum Verständnis jener notwendig erscheint. Betreffs der Stoffverteilung ist bemerkenswert, dass die Anordnung in konzentrischen Kreisen aufgegeben ist. Allerdings widerspricht diesem Grundsatz, dass in der 1. Klasse der Lehrstoff der beiden vorangehenden Stufen wiederholt und ergänzt werden soll. Der Litteraturnachweis (S. 28 und 29) bedarf der Vervollständigung.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule mit zahlreichen Lehrproben und Lektionsentwürfen. Zur Fortbildung des Lehrers im Amte und zur Vorbereitung auf die Prüfungen. Theoretisch und praktisch bearbeitet von Max Hübner, Kgl. Seminardirektor (†). Breslau, Franz Goerlich. Pr. 1,60 Mk.

Das Werkchen wird jungen Lehrern, die sich auf ihre zweite Prüfung vorbereiten wollen, und Seminaristen im Unterrichte der Methodik gute Dienste leisten können. Der geschichtliche Überblick über die Entwickelung der Sozialdemokratie (S. 17—26) gehört nicht in eine Methodik des Geschichtsunterrichts und hat wohl nur Aufnahme gefunden, weil der kaiserliche Erlass vom 13. Oktober 1890 von der Schule fordert, dass sie der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegentrete. Dass der Lehrer, der ja im Leben steht, sich um die Entwickelung

der sozialistischen Ideen und um das Verständnis derselben bekümmern muss, ist zweifellos; nur dürfte dazu ein so knapper Abriss, wie ihn Hübner giebt, nicht genügen. — Der auf S. 39 gegebene Lehrgang ist ausschliesslich für preussische Verhältnisse berechnet und zum teil in pädagogischer Beziehung äusserst fragwürdig. Auf der Unterstufe sollen die Schüler mit der Person des Kaisers und seinen unmittelbaren Vorgängern, mit dem Namen und dem Geburtstage der Kaiserin, sowie mit andern die kaiserliche Familie betreffenden Verhältnissen bekannt gemacht werden. Die Mittelstufe führt die Lebensbilder der drei Kaiser und ihrer Gemahlinnen, sowie der preussischen Könige den Schülern vor. — Auf S. 36 empfiehlt der Verf. für die Mittelstufe den regressiven Lehrgang, ebenso auf S. 39, während er auf S. 15 sehr richtig bemerkt, dass die staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart sehr verwickelt sind. Daher kann eben der Unterricht nicht von der Gegenwart ausgehen, sondern muss vielmehr gerade die Anbahnung des Verständnisses derselben durch die Kenntnis und das Verständnis der geschichtlichen Entwickelung der gegenwärtigen Verhältnisse erfolgen. — Die angeschlossenen Lehrproben und Entwürfe werden jüngeren Lehrern von Nutzen sein.

Der Geschichts-Unterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschlusse an die Deutsche Geschichte von H. Weigand und A. Tecklenburg bearbeitet von Heinrich Weigand. II. Teil, 3 Lieferungen. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Prior), 1899. 1. Lief. 1,50 Mk., 2. Lief. 1 Mk.

Vorstehendes Handbuch bringt zu den einzelnen Kapiteln des genannten Lehrbuchs der deutschen Geschichte unter I. „Stoffliche Ergänzungen“, die über alle in dem betreffenden Kapitel vorkommenden Einzelheiten genauere Angaben und Erklärungen beibringen. Diese Ergänzungen sollen dem Lehrer Gelegenheit bieten, „das eigne historische Wissen tiefer zu gründen und fester zu fügen, ohne zunächst zu umfangreichen und kostspieligen Werken greifen zu müssen.“ So erfährt er denn z. B. S. 241 zu Nr. 66 (Tilly und Wallenstein): „Feldmarschall ist die höchste militärische Würde, das Wort ist aus drei Teilen zusammengesetzt: Feld, Märe, Schalk.“ Oder auf S. 271 zu Nr. 77 (Die Haupt- und Landstädte.): „Syndikus (griechisch) ist der von einer Korporation (Stadtgemeinde, Kirchengemeinde, Handelsgesellschaft) zur Besorgung ihrer Rechtsgeschäfte beauftragte Beamte, der eben als solcher rechtsbeflissen sein muss.“ Oder auch S. 236 zu Nr. 65 (Ursachen des Krieges und erste Kämpfe): Konsistorium ist ein lateinisches Lehnwort, das aus der Präposition con, d. h. mit, und dem Thätigkeitswort stare, d. h. stehen, zusammengesetzt ist und danach wörtlich als Zusammenstehende, nämlich als hohe geistliche Behörde bezeichnet werden.“ Oder auf S. 71 (zu Nr. 11): „Papst bedeutet wörtlich Vater. Bischof bedeutet wörtlich Aufseher“ u. s. w. Sind das nicht überflüssige Dinge, über die jeder Seminarist der Sexta oder Quinta Auskunft geben kann? Und diese Ergänzungen haben dem Verfasser „oft recht tiefes Graben und mühsames Forschen“ verursacht, wie er behauptet. Nun, uns scheint, dass er jene Erklärungen wohl meist sehr bequem irgend einem Lexikon entnommen hat. So lesen wir z. B. in Meyers Lexikon, 14. Bd. S. 1002: Syndikus (griech.), der von einer Korporation zu Besorgung ihrer Rechtsgeschäfte aufgestellte Bevollmächtigte. — Unter II. bringt das Handbuch dann „Methodische Bemerkungen“. Zu ihnen gehören u. a. Dispositionen des zu behandelnden Stoffes. So S. 222 zu Nr. 60 (Die Kirchentrennung): „Die Behandlung dieses Stückes schliesst sich direkt an die des vorigen an. Die einzelnen Abschnitte stellen dar: 1. Die Ausbreitnng der lutherischen Lehre, 2. Die Entstehung des reformierten Bekenntnisses, 3. Die Reformation in der katholischen Kirche.“ Dass der Lehrer den Stoff logisch und übersichtlich zu gruppieren hat, versteht sich von selbst; sollte er aber hierzu wirklich Anleitungen, wie die hier vorliegende, von nöten haben? Recht überflüssig ist auch die Auflösung der zehn ersten Abschnitte des Lehrbuchs in „Zergliederungsfragen“, um zu zeigen, wie der Verf. sich „die Zergliederung denkt“ (S. 3). Man lese z. B. die Fragen auf S. 59 (zu Nr. 8): Auf welche Weise wurde Varus herangelokt? Wie machte der Regen den Boden? Wie half auch der Sturm noch? Wer griff an? Wer musste fliehen? Was that Varus? Wie ging's den Erschlagenen? Wie ging's den Römern, die nicht umkamen? Was gab's in Rom, als diese Niederlage dort bekannt wurde? Wie rief Augustus immer aus? Welches Denkmal erinnert noch an diese Schlacht? Wo steht das Hermannsdenkmal?“ Unter III. bringt das Handbuch Fragen, die sich auf die „Vertiefung“ des Unter-

richts beziehen. Welcher Art diese sind, sei an einigen Beispielen gezeigt. S. 253 zu Nr. 71 (Aberglaube und Hexenprozesse): „1. Beweise, dass sich auch zur Zeit des dreissigjährigen Krieges das Sprichwort bewährt hat, das da heisst: Müssiggang ist aller Laster Anfang. Aus welchen beiden Wörtern ist „Aberglaube" zusammengesetzt? In welchem Sinne gebraucht man das Wörtchen „aber" gewöhnlich? Was bedeutet demnach wohl Aberglaube? Welches Gebot verbietet den Aberglauben?" u. s. w. Oder S. 249 zu Nr. 70 (Der westfälische Friede): „1. Wann (wo) wird Friede geschlossen? Wo liegen die beiden Städte? Warum heisst der Friede der westfälische? u. s. w. 2. Die Friedensbedingungen waren hart, warum? Warum konnte Deutschland nach dem 30jährigen Kriege nur noch in beschränktem Masse Schiffahrt betreiben?" u. s. w. Sehr merkwürdig ist auch, dass diese „Vertiefung" in der Regel der Oberstufe vorbehalten bleiben soll, während der Mittelstufe als Hauptaufgabe das „Wortverständnis" zugewiesen wird. — Es wäre schade um den Platz, wenn wir uns noch weiter mit dem Weigandschen Handbuche beschäftigen wollten. Wir sind nicht in der Lage, dasselbe empfehlen zu können. Ja, wir bedauern sein Erscheinen im Interesse des Lehrerstandes.

Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. Für die Volksschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- und Lebensbildern bearbeitet von Th. Franke, Lehrer in Wurzen. I. Teil: Urzeit und Mittelalter. 2. Aufl. 336 S. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1900. Pr. 3,60 Mk.

Obiges Lehrbuch, das wie Kornrumpf's „Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule" den Hauptwert auf eine anschaulich entwickelnde Darstellung der bildendsten Zeit- und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte legt, ist in der vorliegenden 2. Aufl. vielfach vermehrt und verbessert worden. Ausser einzelnen Abschnitten in den Darbietungen und Besprechungen ist die Einheit „Geschichte Brandenburgs bis zum Jahre 1619" hinzugekommen. Das Frankesche Buch gehört zu den besseren Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht.

Praktisches Lehrbuch des erziehenden Geschichtsunterrichts. In ausführlichen Lebensbildern der Hohenzollern bearbeitet von J. Wewer, Rektor in Wiesbaden. Wiesbaden, Emil Behrend, 1899.

Der Verfasser betrachtet als Hauptziel des Geschichtsunterrichts: der Jugend Anhänglichkeit an das angestammte Fürstenhaus, Liebe zum Vaterlande und Volke und Achtung vor den vaterländischen Einrichtungen einzuflössen. Da Preussen nicht in letzter Linie durch sein Schwert gross geworden ist, so will er der Kriegsgeschichte ihr gutes Recht wahren, und da weiter die Hohenzollernfürsten zugleich Träger der Kultur gewesen sind, so betrachtet er Kriegs- und Kulturgeschichte als gleichwertig und will beide um die Person des Herrschers gruppieren. Den Stoff behandelt er nach den drei Stufen der anschaulichen Darbietung, denkenden Vertiefung und der praktischen Verwertung. Das Ende des Buches bringt Längsschnitte durch die Geschichte, wie sich solche z. B. auch bei Weigand und Tecklenburg finden. — Die einzelnen Lebensbilder sind klar gezeichnet, geben zahlreiche konkrete Einzelzüge und genügen so der Forderung der Anschaulichkeit. Das Buch ist für die Hand des Lehrers bestimmt und wird demselben bei der Vorbereitung gute Dienste leisten.

Hilfsbuch zu den Ergänzungen zum Seminar-Lesebuche. (I. Vaterländisches.) Von R. Günther, Kgl. Seminar-Direktor. 2. verb. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1900. Pr. 1,20 Mk.

Das Buch enthält zu sämtlichen Lesestücken des bekannten Ergänzungsheftes Einleitungen, Gliederungen, Anmerkungen und erläuternde Zusätze. Es will dem die „Ergänzungen" im Seminar-Unterrichte behandelnden Lehrer, der sich in diesen Gegenstand erst einzuarbeiten hat, als auch den Lehrern an Mittel- und Volksschulen ihre Arbeit erleichtern. Gewiss wird das Buch diesen Zweck erreichen; aber bedenklich erscheint es uns doch, gerade für den Seminarlehrer ein solches Not- und Hilfsbüchlein zu schreiben. Besser ist es jedenfalls, wenn dieser genötigt wird, sich selbst in den Stoff einzuarbeiten, auch auf die Gefahr hin, einmal nicht das richtige zu treffen. Das Buch enthält weiterhin einen Aufsatz über die Verwendung der „Ergänzungen zum Seminarlesebuche I" in der Volksschule von Dr. Renisch, der nichts besonderes bringt, ferner Auszüge aus den Verfassungsurkunden für den preussischen Staat und das Deutsche Reich, die Verwaltung des preussischen Staates,

die Arbeiterschutzgesetze, eine längere Auseinandersetzung über die sozialistischen und kommunistischen Lehren (zu Nr. 39 der „Ergänzungen") und endlich eine Erklärung der vorkommenden Fremdwörter.

II. Geschichtswerke für die Hand des Lehrers.

Weltgeschichte. Von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Ein Handbuch von Dr. Hermann Schiller, Geh. Oberschulrat u. Universitätsprofessor a. D. I. Bd.: Geschichte des Altertums. 1900. II. Bd.: Geschichte des Mittelalters. 1901. Berlin u. Stuttgart, W. Spemann.

Nach des Verfassers Ansicht fehlt uns neben den umfangreicheren Geschichtswerken ein nicht zu kurzes zusammenfassendes Werk, das, über die Zwecke des Schulbuchs hinausgehend und die Mitte zwischen den grossen Weltgeschichten und den grundrissartigen Nachschlagebüchern haltend, die einigermassen gesicherten Resultate der neueren und neuesten Spezialforschung präzis zusammenstellt und in gefälliger pragmatischer Darstellung verwertet. Der Verfasser, der sich 40 Jahre lang mit der allgemeinen und auch, selbstforschend, mit der Spezial-Geschichte beschäftigt hat, macht den Versuch, diesem Mangel abzuhelfen. Seine 4bändige Weltgeschichte soll dem allgemein gebildeten Leser ermöglichen, sich über den jetzigen Stand der Geschichtsforschung zu orientieren, und zugleich dazu beitragen, die historische Bildung unsers Volkes zu veredeln und zu vertiefen. Der I. Band führt den Leser ein in die Geschichte des Altertums, der II. in die des Mittelalters. — Es ist zunächst ein Vorzug dieses Werkes, dass seine Bearbeitung in einer Hand liegt; denn nur so ist es möglich, das Material gleichmässig zu verarbeiten und eine einheitliche Gestaltung zu gewährleisten. Als ein weiterer Vorzug ist hervorzuheben, dass für die Darstellung die politische Geschichte zwar den leitenden Faden liefert, daneben aber auch die Kulturgeschichte zu ihrem Rechte gelangt ist. Anzuerkennen ist ferner, dass der Verfasser es nicht versäumt hat, bei den einzelnen Kapiteln die wichtigsten Litteraturangaben zu verzeichnen. Man wird dabei hier und da die Anführung eines Buches vermissen; aber dem Verfasser kam es nicht auf bibliographische Vollständigkeit an; der Leser sollte nur in den Stand gesetzt werden, an der Hand der angeführten Spezialschriften die eine oder die andere Frage weiter zu verfolgen. Am Schlusse jeden Bandes findet man weiter eine Reihe von Quellenberichten abgedruckt, die dem Leser dazu dienen sollen, sich ein eigenes Urteil zu bilden oder den Text zu ergänzen und die Darstellung zu beleben. Manche dieser Quellen dürfte der Lehrer auch im Geschichtsunterrichte verwenden können. Der erste Band bringt z. B. zur Geschichte der Ägypter eine Hymne an den Nil, einen Hymnus an Amon-Râ, einen Teil des Totenbuchs u. a. Im zweiten Bande finden wir u. a. Stellen aus dem Koran, Teile aus der Lebensbeschreibung des h. Columbanus, aus dem Leben des h. Bonifatius von Willibald, aus Kaiser Karls Leben von Einhard, aus Einhards Jahrbüchern, aus dem Lobgedicht des Ermoldus Nigellus auf Kaiser Ludwig den Frommen u. s. w. Die Ausstattung des Werkes ist vorzüglich; besonders gilt dies von den beigegebenen Abbildungen und Karten. — Unsere Ausstellungen beziehen sich zunächst auf die Diktion, die wohl unter dem Streben nach der gebotenen Kürze und Gedrungenheit gelitten hat. Der Stil ist hier und da uneben, und es gelingt dem Verfasser nicht immer, uns lebensvolle Bilder vor Augen zu führen. Auch mit der Anordnung des Stoffes kann man sich nicht allenthalben einverstanden erklären. So halten wir z. B. die Einfügung der Geschichte der alten Inder in die Geschichte Alexanders des Grossen für verfehlt, da dadurch der geschichtliche Gang allzusehr unterbrochen wird. Bei der 2. Aufl. sind einige Irrtümer und Druckfehler zu beseitigen.

Die Frauen in der Geschichte des deutschen Geisteslebens des 18. und 19. Jahrhunderts. Von Dr. Adalbert von Hanstein. 2. Buch: In der Jugendzeit der grossen Volkserzieher und der grossen Dichter. Mit 11 Kunstbeilagen und einem Textbilde. 464 S. Leipzig, Freund u. Wittig, 1900.

Das Buch will ein möglichst einschlägiges Gesamtbild des geistigen Frauenlebens entwerfen. Die Darstellung folgt im allgemeinen dem Gange der Kulturgeschichte. Es beginnt mit den Gedanken über die Weiblichkeit, die Rousseau in die Welt hineingetragen hat. Rousseaus Frauenideal wird im ersten Kapitel nach der „Neuen Heloise" dem „Emil" (Erziehung der Sophie) dargestellt. Dann führt

uns der Verfasser nach der Schweiz, wo Julie von Bondeli in Bern mutig für Rousseaus Werke eintritt. Aus diesem Kapitel werden den Pädagogen insbesondere die Ausführungen über die Mutter und Gattin Pestalozzis interessieren. Hierauf wendet sich der Verfasser zu den beiden massgebenden Kunststädten von damals: Leipzig und Hamburg (Friederike Öser, Käthchen Schönkopf u. a.). In dem nächsten Kapitel schildert er die Empfindsamen der Wertherzeit. Es wird gezeigt, „wie das Leben sich von selbst zum Romane gestaltet und der Roman wieder zum Leben wird, wie die Frauen aus der Wirklichkeit in die Dichtung übergehen und wiederum nach den Dichtungen sich die lebenden Frauen bilden.“ Nun zeichnet das Buch das Bild der damaligen Erziehung der Frau und ihres Ringens nach geistiger Erweckung, ein Kapitel, das einen wichtigen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 18. Jahrhundert liefert. Neben dieses Gemälde ringender Frauen aus bürgerlichen Kreisen stellt sich das Frauenleben an den Höfen. — Der Verfasser hat einen reichhaltigen Stoff aus Erziehungsbüchern, Selbstbiographien, Zeitschriften und Zeitdichtungen jener Tage über Erziehung der Frauen zusammengetragen. Als einen besonderen Vorzug möchten wir hervorheben, dass er Litteraturgeschichte und Pädagogik in der geschichtlichen Darstellung zusammenwirken lässt, sodass ein Gesamtbild entsteht, das uns befriedigt. Wir empfehlen das Buch zur Anschaffung für Lehrer- und Seminarbibliotheken.

(Fortsetzung folgt.)

Leipzig. A. Uebel.

Litterarische Notizen.

Unter dem Titel „Natur und Schule“ erscheint vom Januar n. J. an bei B. G. Teubner in Leipzig eine von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid herausgegebene naturwissenschaftliche Zeitschrift, die dem gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen dienen soll.

Die bereits in 16 Bänden vorliegende „Naturwissenschaftliche Wochenschrift“ erscheint jetzt im Verlage von G. Fischer in Jena. Dem bisherigen Herausgeber Prof. Dr. Potonié tritt von jetzt ab Oberlehrer Körber zur Seite. Der bisherige Bezugspreis ist auf 6 Mk. erniedrigt worden.

Nr. 1 des 7. Jahrgangs der im Auftrage der „Lehrmittel-Centrale“ in Wien von Prof. R. Neumann in Brünn herausgegebenen sehr empfehlenswerten „Periodischen Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen“ (Tetschen O. Henckel, jährl. 6 H. für 5 Mk) hat folgenden Inhalt: Das Salz — Die Reibungselektrizität. Lehrprobe — Einige physikalische Gleichungen — Chemische Schulversuche — Eine auffallende Wirkung der Schallstrahlen — Erscheinungen von einem Glaslineal — Schulversuche — Zeitungsschau — Kleine Mitteilungen — Beurteilungen u. s. w. — Bildbeilage: Aus den Stassfurter Kali-Werken.

Vom nächsten Jahre ab soll bei F. Dietrich in Leipzig ein „Wöchentliches Verzeichnis der in deutschen Zeitschriften erschienenen Aufsätze“ erscheinen.

Der auch in unserm Leserkreise gut angeschriebene „Türmer“ hat in seinem soeben begonnenen 6. Jahrgange eine neue Ausstattung — Buchschmuck von Barlösius — erhalten und ist an Umfang erweitert worden.

Ganz besondere Empfehlung, vorzüglich als Weihnachtsgabe, verdient das soeben erschienene „Türmer-Jahrbuch für 1902“ (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 400 S. Pr. geb. 6 Mk.). Das Werk ist nach Inhalt wie Ausstattung geeignet, auch den verwöhntesten Ansprüchen entgegenzukommen. Der Inhalt bietet Erzählendes und Belehrendes, Lyrik, Rundschauen über Hauptgebiete des geistigen Lebens, Humor und Satire, sämtlich Originalbeiträge. Von den Autoren seien genannt: Rosegger, v. Grotthuss, Marshall, Detlev v. Liliencron, Falke, Otto Ernst, Henckel, Jacobowski, Bierbaum, Dahn, Eisler, Max Koch, v. Leixner und zahlreiche andere deren Namen im deutschen Vaterlande guten Ruf haben. Kunstbeilagen (Böcklin, Leibl) und Notenbeigaben erhöhen den Wert des Buches.

Gleichfalls der empfehlenswerten Geschenklitteratur zuzurechnen ist das bei M. Schnetter in Berlin-Schöneberg erschienene „Vademecum. Tägliche Anregungen zum Guten, Wahren und Schönen“ von Prof. Dr. Adolf Rothen-

bücher (Pr. eleg. geb. 3 Mk), ein weltliches Erbauungsbuch, bestimmt dazu, „von Ehegatten, Braut und Bräutigam, Freunden täglich gelesen zu werden, wenn sie räumlich getrennt sind, damit es sie veranlasst, über denselben Stoff nachzudenken.“ Die kurzen Betrachtungen auf alle Tage des Jahres — eigne Gedanken und Citate — die der Verfasser bietet, sind nicht gleichwertig, aber doch zum grössten Teil anregend und zur inneren Förderung wohlgeeignet.

Von Dr. F. Bergemanns „Sozialer Pädagogik“ erschien soeben der I. Band einer Übertragung ins Bulgarische von Prof. Dr. Swrakoff in Varna. Ferner wurden seine „Aphorismen zur sozialen Pädagogik“ ins Japanische übersetzt.

Der von Rektor Konstmann (Flensburg) auf der letzten Schleswig-Holsteinschen Lehrerversammlung gehaltene Vortrag: „Die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit“, dessen Gedankengang das vorige Heft der Deutschen Schule brachte, ist inzwischen bei A. Westphalen in Flensburg als Broschüre erschienen (23 S., Pr. 40 Pf).

Von der im Verlage des Bibliographischen Instituts erscheinenden Goethe-Ausgabe von Prof. Dr. Heinemann gingen uns Bd. 8 und 12 zu, die sich dem früher hier angezeigten ersten Bande würdig anreihen. Der Hauptvorzug dieser Ausgabe besteht in der Beigabe von Einleitungen, Fussnoten und Schlussanmerkungen, durch die der Leser mit den neuesten Resultaten der Goethe-Forschung bekannt gemacht wird. Der Preis des geschmackvoll ausgestatteten Bandes beträgt 2 Mk.

Im Verlage von Ernst Wunderlich in Leipzig erscheint in Kürze eine vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuss ausgewählte Sammlung von Tiergeschichten von Ebner-Eschenbach, Björnson, Kippling, Widman u. a. Der Preis des kleinen Prachtwerkchens beträgt nur 60 Pf. für das in Leinen gebundene 7 Bogen starke Exemplar.

Unser früherer Kollege, der bekannte Bodenreformer Adolf Damaschke. liess soeben bei G. Fischer in Jena seine Schrift „Aufgaben der Gemeindepolitik“ in 4. umgearbeiteter und wesentlich vermehrter Auflage (220 S., Pr. 1,50 Mk) erscheinen. Was er bietet, ist die kurze, klare Darstellung der volkswirtschaftlichen Fragen, die heute innerhalb der deutschen Gemeindepolitik ein Gegenstand des Streites sind. Die Bildungs- und Schulfragen stehen voran.

Prof. Dr. Goswin Uphues in Halle veröffentlicht soeben den 1. Teil seiner „Einführung in die moderne Logik“, der die „Grundzüge der Erkenntnistheorie“ behandelt. Das Werk erscheint als 5. Bd. von K. O. Beetz' „Bücherschatz des Lehrers“ (Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck a./Harz*). Direktor Beetz hat mit der Anfnahme dieses Werkes in seine Sammlung einen ausgezeichneten Griff gethan. Uphues steht auf dem Standpunkt, dass die Logik eine erkenntnistheoretische Disziplin ist, ihr also die Aufgabe zufällt, nicht nur die Denkbewegung rein formal zu erfassen, sondern das Erkennen zu werten und auszumessen. Das Ziel des Erknnens ist die Wahrheit. Der Begriff derselben ist insofern metaphysisch, als nur das wahr ist, was für alle Zeit gilt. Die Wahrheit trägt einen überzeitlichen oder Ewigkeitscharakter. In 4 Abschnitten behandelt Uphues: die Wahrheit; die Wahrheit und das Wesen der Dinge; Kennzeichen der Wahrheit und den Umfang unsers Wissens. Er steht im Gegensatz zur Kantschen Erkenntnistheorie, indem er den „Unbegriff“ des Dinges an sich verwirft. Diese Stellungnahme und besonders ihre Begründung sind erfreulich zu einer Zeit, da die lächerlichsten Anknüpfungen an Namen und System des grossen Kant nicht nur in der Philosophie, sondern sogar in der Politik versucht werden. Leider können hier nicht alle Vorzüge des Buches, dessen Ausstattung gut, dessen Preis sehr mässig ist (br. 1,50; geb. 2,00 Mk), namhaft gemacht werden. Es sei jedem nach tieferer Erkenntnis Strebenden angelegentlichst empfohlen. (Dr. Otto Gramzow.)

---

*) Der Bücherschatz des Lehrers. I. Dr. Brass, Das Kind gesund und krank (Pr. 4,20 Mk.); II. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie, erster Teil (4,80 Mk.); III. Saueracker, Der Obstbau (3 Mk.); IV. Prof. Dr. Rein, Grundriss der Ethik (2,50 Mk.); VI. Beetz, Führer im Lehramte (3 Mk.).

Zeitschriften.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Hg.: Dr. Bartels (Gera). Verl.: M. Diesterweg (Frankfurt a. M.). 1901, Nr. 8—10:

Die Idee der allg. Volksschule und die Wirklichkeit (Schiller) — Volksbildung und Volkssittlichkeit (Laass) — Die deutsche Schule der Zukunft (Clemenz) — Zur Methode des grundlegenden Rechenunterrichtes (Ritthaler).

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 56. Bd., Nr. 1:

Schleiermacher und die deutsche Volksschule (Esselborn) — Nationale und ethische Bedingungen des Sprachunterrichtes (Schwaiger) — Naturforscher und Philosophen (Knilling) — Otto Ernst (Twele).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe und Sohn (Wien). 1901, Nr. 8 und 9:

Ein Schülerausflug im Zeichen der Abstinenz (Pollak) — Wechselbeziehung zwischen Natur und Bild im Anschauungsunterrichte einer zweisprachigen Volksschule (Rzesnitzek) — Schelivkys Rechenapparat (Pulitzer) — Die neuen Methoden im naturgeschichtlichen Unterricht (Göri) — Leopold Schmerz (Machalek) — Das Mass der Lehrverpflichtung der Schulleiter in Steiermark (Kaibitsch) — Der Unterricht im Freihandzeichnen (Halbgebauer) — Das Schulaquarium (Berndl).

Der praktische Schulmann. Hg.: Dr. Sachse (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1901, Nr. 6 und 7:

Eine Wanderung durch die Sprachwissenschaft (Sisum) — Selbstbefruchtung im Pflanzenreiche (A. Schmidt) — Der erste Kreuzzug (Henz) — Feuerrezepte für den Haushalt (Wildfeuer) — Die „Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts.“ Eine vergleichende Betrachtung (Hase) — Inhaltsangabe der vier ersten Kapitel von Lessings „Laokoon“ und ihre kritische Würdigung (A. Schmidt) — Unsere Vornamen in alter und neuer Zeit (Pflugk) — Die köperliche Züchtigung als Strafmittel in der Volkschule (Rasche) — Umwechslungs- oder Zahlungsmöglichkeiten bei der Wahl von höchstens sieben deutschen Reichsmünzen (Wilske) — Stellung der Grammatik im deutschen Unterrichte, besonders ihr Verhältnis zum Lesebuche (Heess).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. von Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1901, Nr. 10:

Der Dichter des Vicar of Wakefield als Pädagoge (Kahle) — Zum Lehrplan des Zeichenunterrichts — Zur pädag. Bedeutung des Hypnotismus (Wilske) — Flachsmann als Erzieher (Trüper).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: F. Thienemann (Gotha). 1901, Nr. 10:

Würdigung der neuen preuss. Lehrpläne und Prüfungsordnungen (Muthesius)

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 37—46:

Der israelitische Prophetismus in der Volksschule (Eismann) — Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck (Pflugk) — Der erste deutsche Kunsterziehungstag in Dresden (Schubert) — Unnatur im Gesangunterricht (Schreiber).

Pädagog. Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1901, Nr. 5:

Die Behandlung der Propheten als Vorbedingung für eine rechte Würdigung Jesu (Meltzer) — Friedrich Wilhelm Nietzsche (Reuschert).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1901, Nr. 5:

Der Hauptmann Cornelius (Winzer) — Eine Sedanfeier (Dobenecker) — Die Fledermaus (Th. Franke) — Die Schulstube, Präparation (Hemprich).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Dr. O. Lyon (Dresden). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1901, Nr. 8—10:

Über bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart (Boll) — Schillers Balladen als Vorbereitung für die Lektüre der Dramen (Rödel) — Der Faustgedanke im Altertum (Kemmer), — Schillerlitteratur 1900—1901 (Unbescheid) — Der sprachliche Ausdruck der Affekte in Lessings dramatischen Werken (Rindskopf) — Zur Geschichte des Schuldramas (Windel) — Zur Geschichte unserer Wochentage (Matthias) — Das Volkslied (Prahl) — Zum Lesestücke von der Fürsorge Gottes (Branky).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Behrend (Wiesbaden). 1901, Nr. 10 u. 11:

Neue Bahnen IX (Scherer) — Ein amerikanischer Pestalozzi (Düsterhoff) — Strömungen auf dem Gebiet des Fortbildungschulwesens — Der naturalistische Individua-

lismus — Individualität, Originalität, Charakter, Persönlichkeit (Boy) — Wortkunde in der Formenkunde höherer Schulen (Zeissig).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Böhm (Altdorf). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1901. Nr. 5:

Induktive und deduktive Pädagogik (Freund) — Hessens Volksschule und Lehrer (Jakob) — Unterrichtsbeispiele.

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) u. Ufer (Altenburg). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 5:

Mediz.-päd. Behandlung gelähmter Kinder (Hoffa) — Getäuschte Erwartungen (Fornelli) — Einige Resultate der Kinderforschung in den Chicagoer Schulen (Grossmann) — Haarkrankheiten bei Kindern.

Schweizerische pädag. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füssli (Zürich). 1901, Nr. 4:

Über die wichtigsten Fortschritte der Naturwissenschaften, spez. der Physik und Chemie, im 19. Jahrhundert (Merz) — Zur Massbezeichnung bei den geometrischen Berechnungen (Rüesli) — Friedrich Wilhelm Dörpfeld (Wetterwald) — Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten (Schilliger).

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Heyfelder (Berlin). 1901, Nr. 7. u. 8:

Graf Albrecht Wolfgang von Schaumburg-Lippe und die Anfänge des Maurerbundes in England, Holland nnd Deutschland (Keller) — Kant und die moderne Mystik (Hermann) — Ein altchristliches Glaubensbekenntnis.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1901, Nr. 5:

Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart (Flügel) — Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen (Felsch).

Pädagog. Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Daniel Ochs (Stuttgart). 1901, Nr. 8—10:

Die ländliche Fortbildungsschule (Krumme) — Eine Stimme aus den Tagen des heiligen Thomas de Aquino über den Unterricht und die Erziehung der Kinder: Peraldus — Das Prinzip der Anschaulichkeit in Anwendung auf den Geschichtsunterricht (Mauel) — Eine neue Aufgabe für die experimentelle pädagog. Psychologie (Lobsien) — Die Lehre von der Zahnpflege in der Volksschule (Arens) — Über den physiologischen und psychologischen Wert des Jugendspiels (Rath) — Die Bedeutung der Seelenlehre für Erziehung und Unterricht (Habrich) — Der formale Wert des Rechenunterrichts (Hoff).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1901, Nr. 9 u. 10:

Schriftstücke aus der Geh. Registratur des Berliner Kultusministeriums, die erste Herausgabe der Werke Pestalozzis (Cottasche Ausg.) betreffend — Teilnahme Kaiser Alexanders von Russland an dieser Ausgabe — Elementar- und wissenschaftliche Bildung (Fragment aus Pestalozzis Feder) — 3 Briefe Pestalozzis an Staatsrat Herzog in Aarau — Ein Stammbuchblatt Pestalozzis — Ankündigung einer neuen pädagog. Zeitschrift 1823 — Ein Loblied auf die Maulchristen (Gedicht Pestalozzis) — Fragmente politisch-sozialen Inhalts aus Gedichten Pestalozzis — Züge aus Pestalozzis Leben, aufgezeichnet von Henning (bisher ungedruckt).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (Newyork). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathway u. Newyork). 1901, Nr. 9 u. 10:

Educational progress of the year (Brown) — Educational lessons of the Paris exposition (Smith) — Evolution of school supervision (Prince) — Imagination in the study of the classics (Lodge) — Education in the Philippines (Nash) — My schools and schoolmasters (Bardeen) — Greek idealism in common things of life (Butcher) — The scondary-school teacher of English (Hitchcock).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) und Dr. Learned (Philadelphia). Verl.: The Herold Co. (Milwaukee). 1901, Heft 8 u. 9:

Die 31. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes — Deutsche Beiträge zum amerikanischen Geistesleben (Cutting) — Deutsch gegen Englisch oder Deutsch neben Englisch? (Learned) — Der deutsche Unterricht vom Standpunkte der Sozialpädagogik (Kromer) — Der Schulanfang (Vania).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Friedrich Nietzsches Herrenmoral.

*Von Dr. **Otto Gramzow** in Berlin.*

„Der Mensch ist etwas, das überwunden werden muss.“ Dieses Wort Nietzsches passt auch auf ihn selbst. Ehe wir ihn jedoch überwinden können, müssen wir ihn zuvor verstehen. Kaum jemals ist einem Denker soviel Unverstand und Missverständnis entgegengebracht worden wie Friedrich Nietzsche. Schon hierin würde ein Zeichen gegeben sein, dass er seiner Zeit voraus ist und für die Zukunft gebaut hat, wenn nicht seine Philosophie selbst über sich hinauswiese. Das ergiebt die Beobachtung der geistigen Bewegungen unseres Zeitalters mit voller Deutlichkeit, dass die Entwicklung nicht um Nietzsche herum, sondern durch seine Lehre hindurch sich vollziehen wird.

Nietzsches Philosophie ist auf die feinsten Saiten der Menschennatur gestimmt und hat sie zum Mitschwingen geweckt. Seitdem die Staat und Geister beherrschende Stellung der Hegelschen Philosophie verloren ging, ist das öffentliche philosophische Interesse nie so gross gewesen wie gegenwärtig, da Nietzsches Lehre allgemeiner bekannt wird. Natürlich hat nicht allein der Geist Nietzsche'scher Philosophie diese Thatsache gezeitigt, sondern andere Ursachen haben mitgewirkt, namentlich das völlige Versagen der Naturwissenschaften den grossen Fragen der Menschheit gegenüber. Die unangenehmste Nebenerscheinung des heutigen philosophischen Interesses ist die trübe Flutwelle der Unbedeutenden, am falsch verstandenen Übermenschentum Erkrankten. Viele haben sich berufen gefühlt, Nietzsche dem Verständnis der Mitwelt näher zu bringen. Aber einer beträchtlichen Zahl dieser Nietzsche-„Bearbeiter“ kann man keinen bessern Rat geben, als dass sie selber erst recht fleissig lernen möchten. Wer Nietzsche für den Kulturlauf werten will, bedarf nicht nur des philosophischen Rüstzeuges der Vergangenheit, sondern er muss Nietzsches gesamte Werke als ein einheitliches Ganzes betrachten, aus dessen bunt schillerndem Gewebe das Leitmotiv der Komposition herauszulesen ist.

Einer der am heissesten umstrittenen Punkte in Nietzsches Philosophie ist die Herrenmoral. Der Auffassung, die hier entwickelt werden soll, sind u. a. Rudolf Steiner, Ernst Horneffer und Henri

Lichtenberger am nächsten gekommen.*) Allein die Vollständigkeit, die gegründete Verknüpfung und kritische Würdigung lassen auch bei diesen Schriftstellern noch das meiste zu wünschen übrig. Veranlassung zu unserer Untersuchung gab eine kürzlich erschienene Schrift von Moritz Kronenberg, die durchaus ernste Beachtung verdient, aber Nietzsche in den Hauptpunkten nicht gerecht wird.

I.

Die Betrachtung des alltäglichen Lebens lehrt, dass die moralischen Anschauungen bei verschiedenen Gesellschaftsklassen und Berufsständen, noch mehr bei verschiedenen Völkern und Rassen gewissen Abwandlungen unterliegen. Auf diese Thatsache wurde Nietzsche sehr früh und eindringlich hingewiesen. Seine ersten philologischen Arbeiten waren dem Megarenser Theognis gewidmet. Dieser alte griechische Schriftsteller lehrt eine Moral der herrschenden aristokratischen Klassen. Das eingehende Studium des griechischen Lebens und Wesens, die Forschung nach dem Ursprunge und der Geschichte unserer moralischen Empfindungen befreiten Nietzsche frühzeitig von den Anschauungen, in denen er erzogen war. Sehr bald stand es für ihn unzweifelhaft fest, dass unsere Moral kein Geschenk der Götter, kein ursprünglich in unsere Brust gegrabenes Gesetz, sondern ein in langer Entwickelung Erworbenes ist. Auf dem Grunde jeder Moralvorschrift zeigte sich ihm eine Wertvorstellung. Handlungen und Dinge haben denjenigen Wert, den der urteilende Mensch ihnen beilegt. Den Wertungsprozess schildert Nietzsche folgendermassen:

Der grösste Unterschied in der Wertung stellt sich als ein Gegensatz dar: was eine Gruppe von Menschen als „gut“ wertet, ebendasselbe nennt eine andere Gruppe „böse“. „Gut“ und „böse“ sind die beiden Pole, zwischen denen sich die moralische Wertgebung bewegt. Gut und böse sind keine Eigenschaften, die unsere Handlungen selbst an sich tragen; sie sind auch keine Bestandteile der Menschennatur, die man sich ja sonst als in zwei Zonen geschieden vorstellen müsste. „Gut“ und „böse“ sind Bezeichnungen, die einzig und allein unser Verhältnis zu unsern eigenen und zu fremden Handlungen sowie zu allen Dingen betreffen. Je nach dem Nutzen oder Schaden, den die Handlungen den Wertenden brachten, nannte man sie gut oder böse. Später übertrug man die Wertbezeichnungen auf die Handlungen an sich. Sodann ging man auf die Motive des Han-

*) Auch Gustav Naumann hat in seinem Zarathustra-Kommentar die Lehren der Herrenmoral richtig gedeutet, aber die systematische Zusammenordnung derselben war dort nicht seine Aufgabe.

delnden zurück, die in gute und böse unterschieden wurden. Dadurch waren die Handlungen an sich zweideutig gemacht; sie waren gut, wenn sie aus guten Beweggründen, böse, wenn sie aus bösen hervorgingen. Endlich that man den letzten Schritt, indem man das einzelne Motiv als hervorgesprossen aus dem ganzen Wesen des Menschen ansah. Damit waren die Bezeichnungen „gut“ und „böse“ auf den moralischen Charakter des Menschen übertragen. Der Mensch hat nun aber keine angeborene moralische oder unmoralische Substanz in sich. Was die Menschenkraft bewegt und lenkt, regt sich im Schatten des Unbewusstseins als der Grundinstinkt der menschlichen Natur; es ist der Wille zur Macht. Auch diejenigen unserer Handlungen, die wir direkt von bewussten Motiven herleiten können, gehen im letzten Grunde auf unbewusste Triebe und Instinkte zurück. Auch da, wo unsere Kraft dem Guten, Wahren und Schönen nachstrebt, sind wir von unsern Instinkten regiert, die sich zu befriedigen suchen. So sprudelt unser Lebens- und Thatenquell in der Region des Unbewussten. Alle Befriedigungen, die unsere Natur sucht, finden ihren Vereinigungspunkt in der Durchsetzung unseres Machtwillens. Macht haben heisst: alle uns umgebenden Verhältnisse selbst bestimmen und beherrschen, andere Wesen und Mächte unserer eigenen Herrschaft unterordnen. Das Bewusstsein der errungenen Macht erzeugt das Gefühl der Sicherheit unserer Selbsterhaltung. So führt uns die Entfaltung des Machtwillens zu einem Lust- und Glücksgefühl, das die Intensität unserer Lebenskräfte steigert. Die Folge ist eine weitere Steigerung des Machtwillens und der ihm gehorchenden Kräfte. Deshalb kann man von einem ungesättigten Machtwillen, einem unstillbaren Durst nach Macht und Herrschaft reden.

Ist nun auch im Grunde jeder Menschennatur der Wille zur Macht lebendig, so sind doch die ihm zur Verfügung stehenden Kräfte bei den einzelnen Individuen von sehr ungleicher Grösse. Und hierin liegt die Ursache der entgegengesetzten Wertschätzung einer und derselben Handlung. Das Werturteil der Starken und Mächtigen ist dem der Schwachen und Elenden diametral entgegengesetzt. Diese gegensätzliche Wertungsweise erstreckt sich nicht nur auf einige oder wenige Handlungen, sondern ist eine durchgängige. Somit ist das thatsächliche Vorhandensein zweier Arten von Moral festgestellt: es giebt Herrenmoral und Sklavenmoral.

Entsprechend den beiden Gruppen, innerhalb deren sich die Begriffe „gut“ und „böse“ entwickelt haben, zeigen diese Begriffe eine doppelte Vorgeschichte. Bei den Starken, wie sie uns als herrschende

Stämme und Kasten in der Geschichte entgegentreten, heisst jeder gut, der auch stark ist, der die Macht der Vergeltung hat, also dankbar oder Rächer sein kann. Denn in der Gruppe der Starken sind alle einzelnen durch den Sinn der Vergeltung miteinander verflochten. Als böse und schlecht werden die Unterdrückten und Ohnmächtigen bezeichnet, die der Macht zur Vergeltung ermangeln. Die Begriffe „gut" und — „böse" oder „schlecht" decken sich während einer Entwicklungsperiode mit den Begriffen „Herr" und „Sklave", „vornehm" und „niedrig". Die Unmächtigen werden von der Kaste der Starken nicht einmal der Feindschaft gewürdigt, sondern gelten als eine wertlose Masse. Der Feind wird dagegen nicht als böse angesehen; denn er kann vergelten. Der Troer und der Grieche sind bei Homer beide gut. Das Lebenselement der Starken ist der Kampf, ihre höchste Lust der Sieg. Sie sind mutig, tapfer, ausdauernd, hart, mitleidslos, grausam. Kaltherzig und ohne Störung ihrer Seelenruhe vernichten sie die Schwachen und Unterjochten. Sie sind rücksichtslos gegen sich selbst; wohl aber kennen sie Rücksichten gegen ihresgleichen. Gegen die Starken oder Guten sind sie freundschaftlich und ehrfürchtig gesinnt. Sie ehren die Vergangenheit und halten die Tradition ihrer Kaste hoch. Sie sind aristokratischer Sinnesart und stets auf die Erhaltung und Steigerung ihrer Vorzüge bedacht. Die Moral der Starken ist die ursprüngliche Herrenmoral. Sie ist die Moral des steigenden, erstarkenden Lebens.

Völlig entgegengesetzt gestaltet sich die Entwicklung des Werturteils innerhalb der Gruppe der Unterdrückten und Machtlosen. Sie fühlen sich nicht als einheitliche Gruppe oder Kaste. Jeder von ihnen sieht jeden andern Menschen als feindlich, rücksichtslos, ausbeutend und grausam, d. h. als böse, an. Die Unterdrückten, Schwachen, Mühseligen und Kranken sind jedem Kampfe abhold. Sie wollen Frieden um jeden Preis, nur um nicht das rauhe Geschick der Besiegten fühlen zu müssen. Sie versuchen deshalb, auch ihre Gegner, die Starken, von Kampf und Kampfbegier abzubringen. Zu diesem Zwecke erfinden sie sich die Lehre von der Menschen- und Nächstenliebe. Ihr Ideal ist: Schonung aller, Liebe zu jedem, Mitleid mit jedem. Um dem sehnlichen Wunsche nach friedlicher Lebensführung Nachdruck zu verleihen, wird die Forderung der Menschen- und Nächstenliebe hingestellt als eines barmherzigen Gottes Gebot. Ordnen sich die Starken diesem göttlichen Gebot unter, verleugnen sie ihre natürliche Hinneigung zu einem kampf- und kraftvollen Leben, so kommen Verzagtheit und Mutlosigkeit zu allgemeiner Herrschaft. Das abgespannte, kampf-

lose Leben ist die Ursache einer fortschreitenden Schwächung der Lebenskräfte. Die Sklavenmoral ist die Moral des sinkenden Lebens.

Der geschilderte zwiefache Entwicklungslauf der moralischen Wertung lässt sich in jeder weltgeschichtlichen Epoche verfolgen. Die griechischen Staaten, das römische Weltreich und die Germanenreiche werden begründet von einer kriegerischen, starken und rauhen Kaste, welche die schwächeren Bewohner der betreffenden Landstriche unterjocht, rücksichtslos beherrscht und für ihre Zwecke ausnützt. Die Unterdrückten fühlen sich nicht stark genug zu wirksamer Gegenwehr. Deshalb nahmen sie ihre Zuflucht zur List und Lüge. Sie kämpfen mit geistigen Waffen, die sie im Verborgenen führen, und bringen dadurch die herrschende Kaste zur Entartung. Besonders deutlich und unzweideutig tritt uns dieses Verhalten bei den Juden entgegen. Sie hatten die rauhe Hand der siegenden Roma besonders schwer empfunden. Sie waren zu zinspflichtigen Sklaven gedemütigt, die nicht einmal mehr in ihrem Heiligtume und am häuslichen Herde einen befriedigenden Rest von Freiheit bethätigen durften. Wenn diesem Volke das Leben noch erträglich sein sollte, so blieb ihm nichts anderes übrig als Weltflucht und Verachtung alles Irdischen, wenn es auch noch so gross, mächtig und prächtig sich zeigte. Nur in einer erträumten geistigen Welt, im Reiche überirdischer Ideale winkte den Bedrängten und Geängstigten eine Freistatt. Wenn aber ein Volk sich Ideale fabriziert, so legt es sich aufs Lügen. Da wird die Schwäche zum Verdienste, die Ohnmacht zur Güte, die ängstliche Niedrigkeit zur Demut, die Unterwerfung zum freiwilligen Gehorsam gegen die von Gott gesetzte Obrigkeit, das An-der-Thür-Stehen und Wartenmüssen zur Geduld, das Sich-nicht-rächen-Können zur verzeihenden Feindesliebe umgelogen. Ja die Falschmünzer der Moral treten bald mit der Behauptung auf, sie seien besser als ihre Unterdrücker; ihr Elend sei eine Auszeichnung von Gott, der sie zu höherem Glücke, zur Seligkeit in einem überirdischen Reiche, vorbereiten wolle. Sie halten sich für die Gerechten; sie wollen kein Selbstvergelten, sondern die Gerechtigkeit, die in dem Siege des gerechten Gottes ihre Erfüllung findet. So wird aller natürlicher Wert in sein Gegenteil verkehrt. Die Juden sind die Erfinder der Sklavenmoral. Ihre Wertschätzung war die erste Umwertung aller Werte, aller Naturwerte. Die alte Kulturwelt der Griechen und Römer wusste nichts von Nächstenliebe, von Schonung und Mitleid. Das Lebenselement dieser Völker war der Wettstreit. Es galt ihnen gleich, ob es sich um männermordenden Krieg oder um Kampfspiel handelte.

Der Grieche setzte selbst im Spiel sich ganz ein, ohne seines Lebens zu achten. Da, wo der Wettstreit den Massstab für die Kräfte und ihren Wert abgab, wurde natürlich gewertet. Die Umwertung, welche die Juden in die Menschheitsentwicklung hineinwarfen, bedeutet den Sklavenaufstand in der Moral. Dieser hat nun eine zweitausendjährige Herrschaft hinter sich: die Viel-zu-Vielen, die Herde, der Pöbel haben gesiegt. Das Christentum, das aus dem judäischen Spiritualismus entspross, hat die Sklavenmoral aufgenommen und ist ihr Träger und Verbreiter geworden. Die Moral in Europa ist heute Herdentiermoral. Gut heisst, was der Herde nützlich ist. Die Herde aber liebt über alles die Stallfütterung und die behagliche Wärme des schützenden Obdachs. Alles, was den einzelnen über die Herde emporragen lässt und dem Nächsten Furcht einflösst, heisst böse. Darum tritt uns in der gegenwärtigen Kulturwelt allenthalben die Dekadence entgegen. Ihre hervorstechendsten Merkmale sind körperliche Degeneration, krankhafte Willensschwäche und Unfähigkeit zu grossen Entschlüssen. Die grosse That, das Glück und Entzücken der antiken Welt, ist verpönt. Ein bleiernes Missbehagen lagert über Europa. Pessimismus und Nihilismus sind weitverbreitete Stimmungen und Lebensansichten. Dieser seit Jahrtausenden todesmatten Menschheit hat das Christentum den Erlöser gebracht, der die Mühseligen, Beladenen und Zerbrochenen von Anbeginn zu sich in sein himmlisches Reich beruft. Seine Priester sind die Führer und Ärzte der kranken, matten Herde, die durch die lebensfeindliche, weltverachtende christliche Lehre nur noch kranker wird. Der Priester ist Herrscher und Dekadent zugleich. Dekadent muss er sein, um das Elend seiner Herde leibhaftig nachfühlen zu können. Als Herrscher muss er auftreten, wenn er wirken will. Denn seine Aufgabe ist, die Starken niederzuhalten und die Schwachen am Lenkseile zu führen. So ist er zu steter Lüge, zum Zwiespalt mit sich selbst verdammt.

In der Lehre von der allgemeinen Menschenliebe, die mit dem Sklavenaufstand in der Moral zur allgemeinen Geltung gelangt ist, steckt die Voraussetzung, dass alle Menschen gleich sind und daher gleiche Rechte haben. In der That ist denn auch dieses Gleichsein immer wieder betont worden. Kirche und Staat rechtfertigen ihre Existenz aus dem Gleichheitsgedanken. Nur für die Schwachen, Viel-zu-Vielen und Überflüssigen wurde der Staat erfunden. Ihnen ist er Schutz und Schirm gegen die immer wieder hervorbrechenden Freiheitsinstinkte der Starken. Er ist ihr Götze, dem sie opfern. Aber die nivellierende Tendenz geht in unsern Tagen noch viel weiter.

Die Gleichmacherei möchte sich soweit durchsetzen, dass jeder seines wertvollsten Besitzes, seiner individuellen Eigenart, beraubt würde. Darum ist der Sozialismus die gefährlichste Bewegung innerhalb der heutigen Menschheit und mit allen Mitteln zu bekämpfen. Sein Sieg wäre der Untergang alles dessen, was an Grösse im einzelnen Menschen angelegt ist. Das ist das allein natürliche Verhältnis, dass die grossen Menschen sich zur vollen Höhe ihrer Anlagen entwickeln, sich ausleben und die Menge beherrschen. Die Menge dagegen hat das Joch der nährenden Arbeit zu tragen und sich nötigenfalls für die Grossen des menschlichen Geschlechts zu opfern. Doch wer ist ein Grosser und wer gehört zur Menge? Wer will und soll diese Frage entscheiden? Soll etwa die menschliche Eigenliebe hier Richterin in eigener Sache sein? — Wie sich Nietzsche mit dieser Frage abfindet, davon später. — Sein Zukunftstraum ist von der geheimen Hoffnung belebt, dass das Kräftige, gross Angelegte sich endlich durchsetzen und zur Herrschaft bringen werde. Hat denn aber nicht jeder das Recht, den Versuch seiner Durchsetzung zu machen? Man sollte meinen, Nietzsche müsste konsequenterweise zum Anarchismus kommen, wie Max Stirner dazu gelangte. Das geschieht nicht. Die Anarchisten stehen im letzten Grunde auch auf dem verderblichen Gleichheitsprincip. Sie sind nicht dazu geartet, dem kommenden Geschlechte eine neue leben- und kraftfördernde Lehre als Richtschnur seiner Entwicklung übergeben zu können. Sie sind rohe, ungeschlachte Burschen, die zwar Thatmenschen sein und zu Thaten anreizen wollen, die aber nicht den Quell wahrer Grösse in sich tragen. Vor ihnen zieht sich die vornehme Natur Nietzsches, mimosenhaft empfindlich, zurück.

In seinem positivistischen Werke „Menschliches, Allzumenschliches“ hatte Nietzsche behauptet, dass unsere heutige Moral ein Produkt sei, zu dem einst die herrschenden Klassen die ausschlaggebenden Faktoren schufen. In seiner letzten Periode wertet er dieselbe Moral als Sklavenmoral. Im „Zarathustra“ heisst es, dass die ersten Schöpfer der Werte Völker waren. Daneben tritt in vielfacher Wiederholung die Behauptung auf, dass einzelne Grosse alle Werte und dadurch auch die Einheiten schufen, die wir als Völker begreifen. Das sind Widersprüche, die uns gegen die historische Konstruktion vom Sklavenaufstand in der Moral misstrauisch machen müssen. Nietzsche hat die historischen Thatsachen nicht objektiv gedeutet, sondern für seine Zwecke zurechtgedichtet. Denn die Ursachen, die das Völkerleben bestimmen und den Entwicklungslauf der Menschheit gestalten, sind tausendfältig.

Nietzsche sieht von allen diesen Ursachen nur zwei: die leibliche Stärke und ihr Gegenteil, die Schwäche. Gewiss ist der Streit der Vater der meisten Dinge, aber er hat nicht alle geschaffen. Hatte nicht der Mensch, lange bevor er in ein geregeltes Gemeinschaftsverhältnis mit seinesgleichen trat, ein tiefgewurzeltes Abhängigkeitsgefühl erworben? Und zwar wird sich die erste Abhängigkeit als eine solche von den Naturgewalten dargestellt haben. Die Abhängigkeit von Menschen und das Gefühl davon dürften an die zweite Stelle zu setzen sein. Die verschiedenen Formen menschlicher Gemeinschaften sind keine willkürlichen Erfindungen, sondern natürliche Entwicklungsprodukte. Auch die Moral wurde nicht erfunden, sondern entspross aus dem Gemeinschaftsleben wie die Blüte aus dem Knospenauge. Der „Wille zur Macht" ist eine willkürliche Abwandlung des Begriffs „Wille zum Leben". Seine Fassung ist zu eng geraten; denn der Machtwille ist zwar *eine*, aber nicht *die* Triebfeder, die alle menschlichen Handlungen erklärlich macht.

Indessen alle diese Einwände treffen die Herrenmoral nicht, die Nietzsche für die Zukunft fordert. *Wir müssen eben von vornherein die Herrenmoral der Vergangenheit streng unterscheiden von der Herrenmoral der Zukunft.*

II.

Werte zu schaffen ist ein Recht der Starken, ein Herrenrecht. Solange die Wertung der Herren unbezweifelt galt, solange waren diese nicht nur die Herren der unterjochten Schwachen, sondern sie waren auch die Herren der Wertschätzung, der Tugenden selbst. Mit der Namengebung hatten sie Besitz ergriffen von dem, was sie schätzten und wollten. Sie hatten die Beurkundung des Wertes als ihres Erzeugnisses und Eigentums mit ihrem Siegel versehen. Die unterdrückte Menge konnte nicht anders als mit Achtung und Ehrfurcht zu den Herren emporsehen. Aber die Ehrfurcht ist kein Produkt, das einer höheren Ausbildung oder den Affekten des Schreckens und der Furcht entspringt. Sie ist vielmehr natürlich begründet. Es giebt einen Instinkt für den Rang, eine Lust an den Nuancen der Ehrfurcht. Hierin liegt ein Zeichen der Höherwertigkeit eines Menschen. Wer ehrfürchtig und neidlos das Grössere, Höhere anerkennt und bewundert, der giebt damit ein Kennzeichen seines eigenen hohen Ranges, seiner vornehmen Abkunft und Gesinnung. Die Menge aber hat in der Ehrfurcht beinahe ihre höchste Steigerung zur Menschlichkeit. — Der Abstand zwischen Hohen und Niedrigen, Starken und Schwachen, Hochgemuten und Gedemütigten wurde nun auch während der ersten Wertungsperiode, der natürlichen Wertung, auf beiden Seiten lebhaft

gefühlt. Es herrschte das „Pathos der Distanz“. Aus diesem Pathos der Distanz heraus haben die Herren ihre Werte geschaffen, können auch nur in Zukunft neue Werte geschaffen werden. Aber die Menschen von heute haben das Gefühl der Ehrfurcht verlernt. Der Instinkt für den Rang ist entartet. Alles, was über die Menge hinausragt, wird gefürchtet und heimtückisch verfolgt. Der Wille zur Gleichheit herrscht. Neid, Hass und Rache gegen alles Grosse, Ausserordentliche, Seltene erfüllen die Menge. Nur wenn diese niedrigen Gefühle schwinden und die Ehrfurcht sich wieder an deren Stelle einbürgert, ist Hoffnung vorhanden, dass dem gross Angelegten die Bahn der Entwicklung wieder frei werde. „Dass der Mensch erlöst werde von der Rache: das ist mir die Brücke zur höchsten Hoffnung und ein Regenbogen nach langen Unwettern.“

Das Herrenrecht des Werteschaffens muss in seinen vorigen Stand wieder eingesetzt werden. Nur von den Herrennaturen der Zukunft ist das Heil zu erwarten. **Wie sehen nun die Herren und die Herrenmoral der Zukunft aus?** Dies ist die wichtigste Frage unserer Untersuchung, denn sie giebt den Gegenstand der Kritik ab. Aber es ist sehr schwierig, ein einheitliches Bild aller der Antworten zu entwerfen, die Nietzsche auf unsere Frage gegeben hat. Der Herr und Gesetzgeber, den uns die Zarathustradichtung schildert, unterscheidet sich von dem in Nietzsches späteren Werken: „Jenseits von Gut und Böse“ (1886), „Zur Genealogie der Moral“ (1887), „Götzendämmerung“ (1888).

Für das Verständnis unseres Philosophen ist zwar viel gewonnen, wenn wir aus den Personalakten über sein Leben den Schlüssel zu seinen Werken entnehmen. Wir können dann oftmals nachweisen, wie aus persönlichen Stimmungen und Erlebnissen Aussprüche geboren wurden, die uns durch das Fremdartige, Wilde und Ungezügelte ihres Inhalts und ihrer Form überraschen. Aber wir erhalten damit noch kein Gesamtbild der Anschauungen Nietzsches über ein Thema, das ihn in den verschiedenen Perioden seiner Entwicklung aufs lebhafteste und tiefste beschäftigt hat. Um diesen Denker zu verstehen, muss man die Grundgedanken aufsuchen, die er während seines ganzen Schaffens festgehalten hat, und die sowohl den roten Faden seines Philosophierens als auch seiner persönlichen Eigenart bilden. Bei einer entwicklungsgeschichtlich-vergleichenden Betrachtungsweise lösen sich auch die meisten der Widersprüche, die von den Gegnern Nietzsches so gern für die „Widerlegung“ seiner Lehre nutzbar gemacht werden. Mehrere Kritiker haben die Herrenmoral so aufgefasst, als ob sie mit der persönlichen Willkür und dem subjektiven Belieben

identisch sei. Eine solche Meinung hat Nietzsche völlig ferngelegen. — Wir betrachten zunächst den Werte schaffenden Herrenmenschen der Zarathustradichtung, sodann denjenigen nach Nietzsches letzter Zeichnung.

Ein neues Geschlecht von Herrenmenschen muss entstehen, wenn dem Verfall, der mit der heutigen Kultur gegeben ist, Einhalt gethan werden soll. Da nur aus dem Pathos der Distanz Werte geschaffen werden können, so müssen sich auch künftig wie ehemals die Herren über die Menge erheben. Sie müssen jedem Exemplar der Herde
nüber einen höherwertigen Typus darstellen. Also Differenzierung
und Eigenschaften heisst die Parole der Entwicklung.
Willen zur Gleichheit, mit allen nivellierenden Ten-
chen sind nicht gleich. Und sie sollen es auch
f tausend Brücken und Stegen sollen sie sich
immer mehr Krieg und Ungleichheit soll
Das Hauptmittel für die Entstehung einer
Streit. Wer den Kampf sucht und
pfer in sich. Dadurch, dass man
ille, bethätigt, entwickelt und
ünglichen Unterschiede der
kelt und befestigt. Jeden,
Werte auf neue Tafeln
mpf beseelen. „Euren
hren, und für eure Ge-
tel zu neuen Kriegen.
h rate ich nicht zur
m Frieden, sondern
e sei ein Sieg!“
vert, Lanze und
npfes rühmende
vielfältig die
o auch der da-
n des Könnens
ohne höheren
rohen Kräfte
ie Lust zum
zielen. Die
neue Wert-
auf Jahr-
Kampf geht,
ges rechnen.

Diese Möglichkeit darf ihn jedoch nicht schrecken, wenn er vornehm geartet ist. Siegt der Gegner, so ist dieser besser als er selbst. Deshalb ist der Gegner der Sämann der Zukunft; er ist mehr geeignet, die künftige Entwicklung zu beeinflussen oder zu lenken. Das Gefühl des Neides und der Rache darf bei dem Unterlegenen nicht aufkommen. Vielmehr muss er die Tugend der Gerechtigkeit besitzen, die über den Triumph des Feindes noch frohlockt. Des Feindes Sieg dient ja auch dem Zwecke des Besiegten: der Höherentwicklung der Menschheit.

Wer ein hohes Ziel klar erkannt und in seinen Willen aufgenommen hat, der kann es nur erreichen, wenn er rücksichtslos darauf zuschreitet. Der Hochgesinnte, nach hohen Zielen Strebende muss frei sein von Vorurteilen und von Gefühlen der Weichlichkeit und Schwäche. Nur „der freie Geist“ kann sich auswirken. „Wollen befreit: das ist die wahre Lehre von Wille und Freiheit.“ Nietzsche verwendet in seiner letzten Periode alle Scharfsichtigkeit darauf, die Merkmale des freien Geistes, der allein vom Willen zur Macht regiert wird, festzustellen. Er steigt hinab in die Tiefen und Abgründe der menschlichen Natur, um ans Licht zu bringen, was in fahler Dämmerung auf dem Untergrunde des Bewusstseins auf- und abwogt. Die Rätselfragen, die sein eigenes Selbst ihm unaufhörlich zuraunt, geben ihm das Senkblei ab, mit dem er Tiefen und Untiefen des natürlichen, ursprünglichen Willens und Strebens auslotet. Er wird zum Psychologen, aber nicht in dem Sinne eines exakt, mit den Hilfsmitteln der psychologischen Forschung Erkennenden. Psychologie heisst ihm „Morphologie und Entwicklungslehre des Willens zur Macht“. Er wird gleichsam zum Biologen des Willens; es kommt ihm darauf an, die verschiedenen Formen, die der Machtwille im Laufe seiner Entwicklung annimmt, aufzuzeigen. Der Machtwille ist frei, wenn er nur sich selbst lebt, unbeeinflusst durch Ursachen, die nicht in ihm selbst liegen. Freiheit heisst in diesem Sinne: einen herrschenden Gedanken haben und diesem Menschen opfern, sich selbst nicht ausgenommen. Erkenntnis, Wille und Opfermut sind eins und dasselbe; sie sind das Ich, das zur Macht strebt. Alle Pfadfinder der Menschheit haben das Los, geopfert zu werden. „Wer ein Erstling ist, wird immer geopfert.“ Aber mit dem eigenen Opfer ist’s nicht genug; der Herrenmensch muss auch andere zu opfern bereit sein. Was kümmern ihn Glück und Leben der Überwundenen, im Entwicklungskampfe Überrannten? Hart und grausam im Kriege und in der Verfolgung des Sieges: das ist das Gegenteil von Mitleid. Nietzsche wendet sich mit grösster Schärfe gegen die Mitleidslehre Schopenhauers, obwohl

er gerade diesen Philosophen in der ersten Periode seines Schaffens als seinen geistigen Vater verehrt hatte. Aber an diesem Punkte ist Nietzsches Kampf gegen Schopenhauer ein Kampf gegen einen längst überwundenen Gegner. Schopenhauer hatte das Mitleid zum Fundament der Moral gemacht. Allein schon die Akademie zu Kopenhagen, der Schopenhauers Abhandlung als Preisbewerbungsschrift zugegangen war, hatte den Beweis für die aufgestellte Behauptung vermisst. Bereits bei flüchtigem Nachdenken ergiebt sich, dass das Mitleid als Motiv für alle moralischen Handlungen keine zureichende Ursache ist. Es giebt eine grosse Zahl von Handlungen, die wir moralisch nennen, die sich aber nicht aus dem Mitleid ableiten lassen. Daher ist die ethische Forschung seit Jahrzehnten bis auf den heutigen Tag bemüht, ein allgemein-giltiges Moralprincip aufzufinden. Aber Nietzsche ignoriert diese philosophische Gedankenentwickelung; er will zu seinem Ziele, in ihm selbst webt und wirkt der Wille zur Macht. Die Mitleidsmoral ist ihm überdies identisch mit der christlichen Moral. Und das ist ihm schon an sich Grund genug, sie zu verwerfen. Seine Polemik gegen das Mitleid wirkt zwar abstossend auf jeden, der das unsägliche Leid und Weh der Menschheit kennt; sie ist aber dennoch in hohem Masse interessant. Er verwirft das Mitleid, weil das Verlangen danach aus schlechten Motiven hervorgeht, und weil seine Gewährung zu schlechten Folgen führt. Kinder weinen und schreien, damit sie bemitleidet werden. Die Kranken klagen und wimmern, die Unglücklichen tragen ihr Unglück zur Schau, um den sie Umgebenden wehe zu thun. An dem ihnen gewidmeten Mitleide erkennen sie, dass sie trotz ihrer Schwäche noch die Macht haben, andern Schmerz zu bereiten. „Somit ist der Durst nach Mitleid ein Durst nach Selbstgenuss, und zwar auf Unkosten der Mitmenschen; es zeigt den Menschen in der ganzen Rücksichtslosigkeit seines eigensten lieben Selbst.“ Mitleid ist die Wollust der Schwachen, die dann am grössten ist, wenn der Starke leidet und das mitleidige Gefühl der Schwachen weckt. „Wenn der grosse Mensch schreit —: flugs läuft der kleine hinzu, und die Zunge hängt ihm aus dem Halse vor Lüsternheit.“ Schlimmer als das Verlangen nach Mitleid sind die Folgen des letzteren. Wer bemitleidet, der schwächt sich selbst durch dies herabstimmende Gefühl; aber noch mehr schwächt er die Menschheit, wenn er sein Mitleid bethätigt. Der Mitleidige ist bestrebt, die Schwachen, Kranken und Zerbrochenen am Leben zu erhalten. Damit wird aber kein Nutzen, sondern Schaden gestiftet. Denn jene künstlich Konservierten sind für die Höherentwicklung der Menschheit nicht nur unbrauchbar, sondern auch schädlich. Ihre

Erhaltung und Fortpflanzung steigert fortdauernd die Dekadence. Darum: „schone deinen Nächsten nicht!“ Hilf ihm lieber, das Leben aufzugeben und schnell dahin zu fahren. „Was fällt, das soll man auch noch stossen.“ Viel zu lange hängen die Missratenen an den Lebensbäumen. Ihr Hang zu ihrem erbärmlichen Leben ist Feigheit und Schamlosigkeit. Denn es ist nicht anständig, in der Erbärmlichkeit fortzuleben und den Gesunden und Starken immerfort den Anblick des Kranken, Entarteten zu bieten. Ein solches Fortvegetieren sollte bei der Gesellschaft eine tiefe Verachtung nach sich ziehen. Der grosse und freie Mensch versteht sich anders auf Leben und Sterben: „Frei zum Tode und frei im Tode, ein heiliger Neinsager, wenn es nicht mehr Zeit ist zum Ja.“ — Die Mitleidigen möchten womöglich das Leiden abschaffen; aber es giebt kein tolleres „womöglich“. Gerade die Zucht des grossen und schlimmen Leidens hat alle Erhöhungen des Menschen geschaffen. In der trägen Ruhe des kleinen Glückes gedeihen die Keime der Grösse nicht. Das Leiden ist Quelle und Beförderungsmittel der Stärke. Da heisst es: ausharren, tapfer im Dulden und erfinderisch in der Selbsthilfe sein und dem Leiden dadurch die nützlichste Seite abgewinnen, dass man sein stärkstes Wollen mit den Bedingungen in Einklang setzt, die das Leiden geschaffen hat. Die Formel für die Grösse am Menschen heisst: amor fati. „Jeder, der irgendwann einmal einen „„neuen Himmel““ gebaut hat, fand die Macht dazu erst in der eigenen Hölle.“ „So seid mir gewarnt vor dem Mitleiden: daher kommt noch den Menschen eine schwere Wolke! Wahrlich, ich verstehe mich auf Wetterzeichen!“

Nietzsches Kritik des Mitleids zeugt von ungemein scharfer Beobachtung und enthält daher manches Wahre. Wenn auch oftmals das Verlangen nach Mitleid nichts anderes als der Not- und Angstschrei eines abgrundtiefen Elends ist, so entquillt dieses Verlangen auch mindestens ebenso häufig dem Durst nach Selbstgenuss. Die lächerlichste und widerwärtigste Eitelkeit offenbart sich oft genug darin. Eitle, auf raffinierten Selbstgenuss gerichtete Naturen vergessen ihre Trauer beim Verlust ihrer nächsten Angehörigen, wenn ihnen hochgestellte Personen ihr Mitgefühl bezeigen, wenn ein pomphaftes, durch grosse Teilnahme ausgezeichnetes Leichenbegängnis ihrem kleinlichen Ehrgeiz schmeichelt. Mit feiner Menschenkenntnis hat einmal eine hochgesinnte Königin vor ihrem Abscheiden bemerkt: sie freue sich, ihrem Gemahl durch ihren Tod Gelegenheit zu geben, allen Prunk und Glanz seines Hofes entfalten zu können! Wie begierig schwache, leidende Familienglieder oftmals auf die Äusserungen des

Mitgefühls ihrer jüngeren gesunden Anverwandten sind, ist so mancher Familie leider nur zu bekannt. — Dass Leid und Schmerz adeln und die Menschenkraft bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit steigern, hat Nietzsche neben andern Denkern richtig erkannt. Wie träge und langsam würde der Fortschritt der menschlichen Entwicklung sein, wenn man dem Leben allen Schmerz nähme! — Auch darin hat Nietzsche richtig gesehen, dass die Bemitleidenswerten: Kranke, Schwache, Entartete, kein Land sind, in dessen Schoss der Same der Zukunft gedeihen kann. Ihre Erhaltung und Fortpflanzung bedeutet eine bejammernswürdige Vervielfältigung des Elends. Und dieses Elend dient dem Fortschritt der Menschheit nicht; denn es ist nicht der Schmerz der tragsamen, entwicklungsfähigen Naturen, sondern das Leid der bei lebendigem Leibe schon Abgestorbenen. Dieses Leid braucht man nicht zu vervielfältigen, um dem Leben den vorwärts bewegenden Schmerz zu erhalten. Mit vollem Rechte ist vom theoretischen Standpunkte die Frage erwogen worden, ob man nicht den Idioten, Imbecillen, Schwindsüchtigen und andern mit vererblichen Krankheiten Behafteten die Heirat und Fortpflanzung verbieten solle? Ein solches Verbot würde sehr hart sein und von den Betroffenen als eine Ächtung empfunden werden. Aber isoliert man nicht auch die Aussätzigen? Ist es nicht besser, dass ein Mensch leidet und an seinem Leiden zu Grunde geht, als dass ganze Familien von Schwindsucht, Krebs und andern furchtbaren Krankheiten dahingerafft werden und noch dazu ihre ganze Umgebung aufs schwerste gefährden? Es steht zu hoffen, dass bei einer sichereren Erkenntnis der Vererbung die Gesetzgebung zu praktischen, der Gesamtheit heilsamen Massnahmen kommen werde.

Indem Nietzsche das falsch angewandte und aus Eitelkeit begehrte Mitleid verwirft, trübt sich ihm zugleich der Blick für das Wesen des Gefühls, das wir Mitleid nennen. Dieses ist eine ziemlich späte Errungenschaft der Menschheit. Es ist eine besondere Art des Einheits- und Solidaritätsgefühls, das heute alle kultivierten Menschen umschlingt. Noch aus geschichtlicher Zeit haben wir Zeugnis von Völkern, die das Mitleidsgefühl gegen alles, was Menschenantlitz trägt, nicht kannten. Die Geltung des Strandrechts, die oft grausame und mit ausschweifenden Feiern verbundene Tötung der besiegten Feinde sind Zeugnisse für das Fehlen eines auf alle Menschen ausgedehnten Mitleids und für eine niedrige Stufe der Gesittung. Zwar bebt auch heute noch das grausige Wort: „Wehe den Besiegten!“ über die Lippen der Gewaltnaturen, die als rauhe Mitbewerber im Daseinskampfe schonungslos über das zertrümmerte Glück der Unterliegenden

schreiten. Ausgerottet sind auch heute die Instinkte der Grausamkeit noch nicht. Allein sie sind eingedämmt oder abgelenkt, indem die Spannkraft der Menschennatur auf andere Ziele als auf die Niederwerfung der Mitmenschen gerichtet ist. Nur die Schamlosen wagen es noch, eine grausame Gesinnung öffentlich zu bekennen. Das Empfinden der Kulturmenschen ist heute bis zu dem Grade verfeinert, dass die absichtliche Schädigung eines friedlichen Menschen und das grausame Quälen eines Tieres allgemeiner Verachtung begegnen. Der Mensch hat die Achtung vor fremdem Leben gelernt. Darin liegt ein nicht zu unterschätzendes Moment für das sittliche Handeln. Wir haben aber noch keinen Überfluss an Mitleid und Mitgefühl und brauchen uns nicht zu bemühen, wieder umzulernen und zur ursprünglichen Härte und Grausamkeit unserer Natur zurückzukehren. Darin werden wir jedoch Nietzsche recht geben müssen, dass für die Richtung und Erzeigung des Mitleids ein weises Bedenken nötig ist.

Nietzsche ist von dem grossen Vorsatz erfüllt, die Quellen der Dekadence verstopfen zu wollen. Daher sein Hass und Eifer gegen Mitleidsmoral und christliche Askese, daher sein Drang nach Umwertung unserer moralischen Wertschätzungen. Er liebt weder die Durchschnittsindividuen noch ihren Inbegriff: die Menge. Das mit falscher Wertschätzung erfüllte, entartete Individuum ist ihm der Träger der Dekomposition. Seine Liebe gilt den gross angelegten, gesunden Naturen. Sie sind ihm die Würde und Weihe der Menschenerde. In je grösserer Zahl sie vorhanden sind, desto grösser ist ihre Wirkung, desto hoffnungsreicher die Zukunft des Menschengeschlechts. Die Liebe zur Zukunft ist seine Menschenliebe; sie ist eine Liebe der Auslese und für ihn eine Angelegenheit heiligen Ernstes. Er selbst fühlt sich als grosser, seltener Mensch. „Die hohe Seele hat Ehrfurcht von sich.“ So wenig er sich wegwerfen will, so wenig möchte er andere Hochgeartete weggeworfen und zerbrochen sehen. Wo man aber das Kleine, Entartete ängstlich mit Mitleid und Nächstenliebe konserviert, da kann das Grosse, Ausserordentliche nicht gedeihen. Es verkümmert in unserm Zeitalter der Gleichheitstendenz. Die Zukünftigen sind es, die unser Mitleid mit den Gegenwärtigen bezahlen müssen. Der heutige Mensch im Zustande der physischen, intellektuellen und moralischen Degeneration muss überwunden werden, wenn einer besseren Zukunft nicht der Boden abgegraben werden soll. Darum: „schone deinen Nächsten nicht!“ Besser Fernsten-Liebe und Nächstenflucht als Nächstenliebe. „Die Zukunft und das Fernste sei dir Ursache deines Heute.“ Nietzsches

Liebe, die sich von dem gegenwärtigen Menschen abgewendet hat, bethätigt sich als ein „höheres, fernsichtigeres Mitleiden“, das dem Herrenmenschen der Zukunft das Haus bauen will. So ernst es Nietzsche mit seiner Liebe und seinem Mitleid ist, so fehlt für den praktischen Wert dieser Gefühle doch die wichtigste Voraussetzung, nämlich der Beweis, dass thatsächlich der höhere Mensch als Gattung, nicht nur als vereinzeltes Exemplar möglich ist.

Allein um Nietzsches Gedankengänge weiter zu verfolgen, nehmen wir an, die höhere Menschengattung werde einst Wirklichkeit. Hat sie dann einen Wert für das Menschengeschlecht überhaupt, oder sind ihre Glieder nur die glücklicheren Naturen, die sich selbst zu einem gesteigerten Genusse leben? Der grosse Mensch entwickelt, nach Nietzsches Meinung, alle in ihm liegenden Kräfte nicht um seiner selbst willen, sondern um der andern willen, denen er zum Führer und Gesetzgeber geboren ist. Seine vornehmste Tugend ist die schenkende Tugend, die sich nicht genug thun kann im Verschenken und Austeilen, die alles, ihr letztes, sich selbst giebt, um dem Sinn der Erde: steter Höherentwicklung, gerecht zu werden. Der grosse Mensch ist ein Verschwender seiner Grösse. Das Gefühl der kleinlichen, jetzt so kultivierten Selbstsucht, die nur auf Genuss abzielt, ist ihm fremd. Seine Selbstsucht sucht nur Werte zu gewinnen, um sie zu verschenken. Diese höher geartete, „gesunde und heile“ Selbstsucht ist wahrhaft vornehme Gesinnung. Wo sie fehlt, wo die schenkende Seele nicht vorhanden ist, da herrscht Entartung. Darum ist die Selbstsucht der Kleinen und Kleinsten eine Krankheit. Sie ist das Kennzeichen von des Pöbels Art. „Wer vom Pöbel ist, der will umsonst leben.“ „Das widrigste Tier, das ich fand, das taufte ich Schmarotzer: das wollte nicht lieben und doch von Liebe leben.“ Aber die grossen und edlen Seelen wollen nichts umsonst haben, am wenigsten das Leben. Vornehm klingt ihre Rede: „was uns das Leben verspricht, das wollen wir dem Leben halten.“ Die schenkende Tugend fordert Zarathustra von seinen Jüngern, Nietzsche von seinen Anhängern. Diese Forderung ist unerlässlich, unbedingt und hart. Wer ihr nicht nachleben will, der mag sich schnell vom Leben abkehren; denn ihm ist der Sinn noch nicht aufgegangen von Mensch und Menschenerde.

Man würde irren, wenn man die schenkende Tugend ein übermässig gesteigertes, ausschweifendes Mitleid nennen wollte. Der Mitleidige wird nur von dem Leide bewegt, das sich in seinen Gesichtskreis drängt. Sein Mitleid richtet sich nur auf individuelles Leiden, das im Hinblick auf die Menschheit kleinlich erscheint. In der

schenkenden Tugend aber lebt ein einziger grosser und umfassender Gedanke: Förderung und Vervollkommnung der Menschheit. **Mit dieser Tugendlehre erreicht Nietzsches Herrenmoral ihren Gipfelpunkt.** Der Individualismus schlägt nun völlig um in Altruismus und Universalismus: man beansprucht Raum und Freiheit für ein völliges individuelles Sichausleben, um der Gesamtheit im höchsten Masse dienen zu können. **Die Lehre von der schenkenden Tugend ist von den Gegnern und Verächtern Nietzsches niemals hinreichend beachtet und gewürdigt, ja nicht einmal verstanden worden.** Daher die harten und ungerechten Urteile, daher die Roheiten, die man sich gegen den kranken, des höchsten Mitleids bedürftigen Nietzsche glaubte herausnehmen zu dürfen. —

Wenn uns Nietzsche den Herrenmenschen der Zukunft schildert, so stehen ihm die grossen Menschen der Vergangenheit dabei Modell. Es ist längst bekannt, dass das Genie sich in seinem Empfinden vom Durchschnittsmenschen unterscheidet. Der Geniale fasst alles deutlicher und bestimmter auf. Da, wo sich ihm Erscheinungen zeigen, die mit seinem Werturteil nicht übereinstimmen, wird er stärker erregt als der gewöhnliche Mensch. Er fühlt die Unvollkommenheit der Menschen, die Ungerechtigkeit, die ihnen von ihren Gewalthabern zugefügt wird, viel lebhafter. Sein lebhafteres Gefühl ruft alle seine Kräfte wach und treibt ihn zur That. Deshalb sind zu allen Zeiten die Menschheitsbefreier, die grossen Beweger des Fortschritts Genies gewesen. Nietzsches Lehre von der schenkenden Tugend ist darum garnicht so utopistisch, wie sie auf den ersten Blick scheinen könnte. Setzen wir unser ernstlichstes Bestreben darin, die Bahn frei zu machen für das Emporkommen der gross angelegten Naturen, so wird auch die Menschheit reicher an Führern und Förderern sein. Wieviel bedeutende Anlagen müssen nicht in unserm Zeitalter der ekelhaftesten Mittelmässigkeit verkümmern! Statt dass man die bedeutenden Menschen suchen und auf den ihnen von Natur gebührenden Platz befördern sollte, herrschen bei uns eine blöde Kastenerziehung, ein schablonenmässiger, öder Schuldrill und ein unsittliches Protektionswesen. Wen sollte nicht der Ekel erfassen und das „Leiden am Menschen“ ergreifen, wenn die bevorzugte Mittelmässigkeit noch prunkt und eitel thut in dem Kleide ihrer Alltäglichkeit? Solange die Armen an Geist und Thatkraft durch die Verhältnisse zu Führern der Menschheit erhoben werden, wenn auch nur äusserlich, solange kann das Werk des Fortschritts und der Vervollkommnung nicht so gedeihen, wie es den innerhalb der Völker

aufgespeicherten Kräften entspricht. In diesem Sinne ist Nietzsches Herrenmoral als das erlösende Wort zur rechten Zeit zu begrüssen. Die Herrennatur bleibt der bessere, vornehmere Menschentypus, auch wenn sie schmählich erniedrigt wird und im Staube der Strasse, im Lärm der Fabriken sauer um ihr Stückchen Brot ringen muss.

Nietzsche ist nun nicht so wenig Menschenkenner, dass er allein den grossen Menschen altruistische Triebe zuerkennen sollte. Das bezeugt ein Wort aus seiner positivistischen Periode: „Die Gutmütigkeit, die Freundlichkeit, die Höflichkeit des Herzens sind immerquellende Ausflüsse des unegoistischen Triebes und haben viel mächtiger an der Kultur gebaut als jene viel berühmteren Äusserungen desselben, die man Mitleiden, Barmherzigkeit und Aufopferung nennt. Aber man pflegt sie gering zu schätzen, und in der That: es ist nicht gerade viel Unegoistisches daran. Die Summe dieser geringen Dosen ist trotzdem gewaltig, ihre gesamte Kraft gehört zu den stärksten Kräften.“ Aber Wohlwollen, Gutmütigkeit, Freundlichkeit u. s. w. sind ebensowenig ursprüngliche Eigenschaften der Menschen als das Mitleid. Sie sind im Laufe der Entwickelung erworben worden. Ihr jederzeitiges Hervortreten beruht auf langer Gewöhnung. So muss auch die höchste Eigenschaft, die schenkende Tugend, erworben werden. Ihre Erwerbung läuft der gesamten Höherentwicklung parallel.

Ist nun der Schenkende, der alles darbringt und sich selbst nicht bewahren will vor Gefahr und Untergang, alles Genusses beraubt? Mit nichten! Sein Genuss ist ein höherer, er besteht im Schenken selbst. Deshalb ist die schenkende Tugend trotz ihres völligen Altruistisch-Gerichtetseins im letzten Grunde etwas Egoistisches. So führen alle Fäden immer wieder zum Ich zurück. Erst ist das Ich, dann die Menge und zuletzt die Gesamtheit. In dem Verhältnis von Ich und Gemeinschaft spiegelt sich der alte Streit von Nominalismus und Realismus wieder. Der Nominalismus hat gesiegt und mit ihm sein Grundsatz, dass erst die Einzeldinge sein müssen, ehe man allgemeine Begriffe aus ihnen ablesen kann (universalia post res). So wird auch die Ichlehre siegen, wenn das Verhältnis des Ich zur Gemeinschaft im Sinne Nietzsches aufgefasst wird. Denn nur die falsch organisierte Gemeinschaft, die den einzelnen tyrannisch niederhält und um die Erfüllung seiner natürlichen Lebensaufgabe bringt, ist ein feindlicher Gegensatz zum Ich. Jedenfalls ergiebt sich aus unserer Dartellung, dass die bei Beurteilung Nietzsches so häufig aufgestellten Gleichungen:

Herrenmoral = egoistischer Moral,
Sklavenmoral = altruistischer Moral,

ganz und gar der Meinung Nietzsches nicht entsprechen, sondern auf völligem Unverständnis der Beurteiler beruhen.

III.

Für die Herrennatur heisst das Gesetz ihrer Entwicklung: „Werde, der du bist!“ Der Sklave hat ein solches Recht der selbstherrlichen Entwicklung nicht. Denn in seiner Natur stecken entartete, abgeschwächte Triebe und Instinkte. Diesen das Recht der freiesten Selbstbestimmung einräumen hiesse, der Dekadence ein beschleunigtes Tempo geben. Der kleine Mensch hat seine einzige Würde im Gehorchen. Den Entwicklungsgesetzen und Zielen, die der grosse Mensch vorschreibt, hat er sich unterzuordnen, um als Dienender ein nützliches Glied der Menschheit zu werden. So nützt er sich und der Gesamtheit zugleich. Die Tendenz zu weiterer Entartung wird in ihm zurückgedrängt; er macht für sich und sein Geschlecht den Anfang der Gesundung. Indem er dem Höheren sich unterordnet, verstärkt er die Wirkung desselben für die Zukunft.

In dem Herrenrecht, sich selbst und andern zu befehlen, liegt die schwerste Pflicht beschlossen. Denn wer sich selbst zu befehlen hat, der muss sich auch gehorchen können. Und wer andern Befehle giebt, muss einstehen für deren Folgen. Diese Folgen sind allerwichtigster Art; denn befehlen heisst: den Dingen und menschlichen Handlungen einen Wert verleihen, der von der gehorchenden Menge anzuerkennen ist. Der Herrenmensch zerbricht die alten Tafeln und schreibt neue Werte auf neue Tafeln. „Mancher kann sich befehlen, aber da fehlt noch viel, dass er sich auch gehorche.“ Also in der blossen Fähigkeit, Befehle geben zu können, liegt das Merkmal des Herrenmenschen und seines Herrscherrechtes nicht. Wer hat nun das Recht zur selbstherrlichen Wertung, und welche Instanz ist da zur Anerkennung dieses Rechts? Das Recht hat derjenige, der die Kraft hat, der Hochgeartete, Tapfere und Hochgesinnte. Sein Recht ist ein innerliches Recht, das in den Tiefen seiner Natur gewurzelt ist. Und die bestätigende Instanz ist auch der Herrenmensch selbst. Aber um sich selbst sein Recht zuerkennen zu können, bedarf es der ehrlichsten und gewissenhaftesten Selbstprüfung. Nicht damit ist es gethan, dass jemand sich zum Werteschaffen berechtigt glaubt. Vielmehr muss der sich selbst Prüfende frei von Eitelkeit und Ehrgeiz sein; keine Selbstsucht darf ihn leiten. Der hohe Gedanke einer besseren Menschenzukunft muss der Massstab sein, an dem er sein Wollen und Können misst. Nur wenn er selbst diesem Gedanken nachzuleben und treu zu dienen imstande ist, darf er

andere unter das Joch seiner Befehle beugen wollen. Ehrlich und selbstlos muss er sich die Frage bejahen dürfen: „Kannst du dir selber dein Böses und Gutes geben und deinen Willen über dich aufhängen wie ein Gesetz? Kannst du dir selber Richter sein und Rächer deines Gesetzes?“ Wer sich nicht selbst bezwingen kann, wer nicht Gewalt hat über seine Tugenden und Leidenschaften, der darf andern nicht Herrscher sein wollen. Der Herrschende soll zugleich Dienender im höchsten Sinne sein.

Diese Ausführungen Nietzsches könnten den Verdacht erwecken, dass sie nur Gedankenkonstruktion seien, erfunden als Aushilfsmittel gegen den Vorwurf, dass die Herrenmoral nichts anderes als die Inthronisierung der krassesten Willkür sei. Dieser Verdacht wäre ungerechtfertigt. Nietzsche ist ein ehrlicher Mensch, der allen denen als Muster dienen kann, die ihre wahren Gedanken hinter einen Schwall von Worten zu verstecken lieben. — Viel berechtigter ist der Einwand, die Forderung der Selbstprüfung sei in das Reich der Träume zu verweisen. Der absolut sachlichen Selbstprüfung steht die Eitelkeit im Wege. Sie ist dem Menschen gegeben mit seinem Selbst. Wer noch irgend einen Wert, einen Funken von Kraft in sich spürt — und wer thäte das nicht! — der hat Selbstgefühl. Das sucht sich nicht nur zu behaupten, sondern auch fortdauernd zu verstärken. Jedes auf dem Grunde der Kraft oder anderer namhafter Vorzüge stehende Selbstgefühl mündet aus in einen bewussten Stolz. Die Art von Selbstgefühl aber, die nicht frei von Misstrauen gegen die Vorzüge seines Trägers ist, versucht Schönfärberei mit eben diesen Vorzügen zu treiben. Der Mensch des schwächlich gegründeten Selbstgefühls geht hinaus über die Vorzüge, die ihm selbst innewohnen, und ist erfinderisch im Geltendmachen äusserer Vorzüge und Besitztümer. Je schwächlicher das Selbstgefühl und seine Grundlagen, desto kleinlicher sind die Momente, die der Mensch für sich geltend macht. Selbst die niedrigsten Menschenklassen finden bei sich Vorzüge, an denen sich ihre Eitelkeit nährt. So ist der indische Tschandala auf seine Mischkaste stolz und glaubt sich verunreinigt durch den Verkehr mit Brahmanen, die der obersten Kaste angehören! So thut sich der Narr etwas zu gute auf seine Schellenkappe! In solchen Thatsachen offenbart sich die Selbstbehauptung der Menschennatur. Der Trieb dazu ist so stark, dass die Menschen in ihren Liedern ihre eigenen Vorzüge preisen und das herabsetzen, was sie nicht besitzen und doch heiss ersehnen. Es ist gut, dass jeder immer noch einen Grund für sein Selbstgefühl findet. Wie wäre sonst den Niedrigen und Niedergetretenen das Leben erträglich und lebenswert?

Man darf also getrost behaupten, dass die von Nietzsche geforderte Ausschaltung der Eitelkeit bei der Selbstprüfung unmöglich ist. Trotzdem ist die Forderung der Selbstprüfung für jeden unerlässlich, der irgend etwas verständig unternehmen will. Die Kraft ist jedesmal zu messen an Ziel und Weg. Das thun auch die Kleinen so gut wie die Grossen. Aber die Selbstprüfung des grossen Menschen giebt ein festeres Resultat, das durch das Gefühl grösserer Kraft, stärkerer Mittel mehr gesichert ist. Daher das unbeirrte Ausharren der Grossen und Genialen, die zu allen Zeiten am Bau der Menschheitskultur thätig gewesen sind. Der schöpferische Mensch fühlt vermöge seines empfänglichen und stärkeren Geistes alle zukunftsfrohen Triebfedern seines Zeitalters in sich lebendig. Dadurch entsteht ein unerschütterliches Festhalten an seiner ihm zugewachsenen, von ihm selbst aufgenommenen Aufgabe, ein Festhalten trotz aller Fehlschläge seines Strebens, trotz aller Verkennung und Verfolgung. Wie hätte Giordano Bruno sein Märtyrerlos auf sich nehmen können, wenn er nicht von dem endlichen Sieg seiner Weltanschauung felsenfest überzeugt gewesen wäre? Alle Vollbringer grosser Kulturmissionen waren von der Güte ihres Vornehmens überzeugt und von dem Glauben durchdrungen, dass sie die dazu Berufenen seien, und dass aus ihrer Asche die ersehnte Frucht entspriesen werde. So wird es auch in Zukunft sein. Aber je grösser ein Mensch und je grösser sein Ziel, desto schwerer und ernster die Pflicht der Selbstprüfung.

Der Vorwurf, dass die Herrenmoral mit der Willkür identisch sei, ist also unhaltbar. Der grosse Mensch steht im Banne seines herrschenden Zukunftsgedankens. In Ehrfurcht vor diesem Gedanken und vor sich selber findet er sein Vollbringen. Deshalb kann er auch nicht zum Verbrecher im heutigen Sinne werden. Zwar ist er ein Verbrecher, ein Vernichter und Räuber; aber sein Verbrechen ist ein Zerbrechen der alten Werttafeln; er ist das bessere, feinere, klügere „Raubtier“, das sich die Freiheit zum Zerbrechen der alten und zum Schaffen neuer Werte raubt. Dennoch nennt die Menge ihn fast immer einen Verbrecher im gewöhnlichen und gesetzlichen Sinne.

Den gewöhnlichen Verbrecher von heute zeichnet uns Nietzsche in einem Kapitel des „Zarathustra“. Die Rede „Vom bleichen Verbrecher“ enthüllt uns seine kriminalpsychologischen Grundanschauungen. Wie wird ein Mensch zum Verbrecher? Noch nicht die That an sich, sondern das Gesetz stempelt ihn dazu. Die Gesetze aller Zeiten sind die Niederschläge der herrschenden Anschauungen von „gut“ und „böse“. Jede Zeit hat ihr eigenes Gutes und Böses.

Böse war im orientalischen Kastenstaat die Berührung mit Angehörigen einer andern Kaste. Böse waren im Mittelalter die Ketzerei und die Hexenkunst, diese Ausgeburt einer von Einsicht und Wissen nicht gezügelten Phantasie. Böse war fast immer der Unglaube, der altgeheiligter Tradition gegenüber sich bemerkbar machte. Für all dieses „Böse“ sind Menschen vom Gesetz gerichtet worden. Denen, die dem Henker entrannen, erzeugten jene Wahnvorstellungen das schlechte Gewissen, wodurch der Lebenshorizont umdüstert, die Lebensluft verschlechtert, die Lebenslust verkümmert wurde. Heute ist alles Gegenteil von Mitleid „böse“, also auch die Thaten, die beherzte, wetterstarke Naturen im Dienste der Zukunft vollbringen. Auf der Anklagebank sitzt ein bleicher Mann, der einen andern Menschen erstochen hat. Die grosse Verachtung seiner selbst und alles Menschlichen redet aus seinem Auge. In diesem Gefühl liegt sein Wert, den er noch besitzt; mit diesem Gefühl hat er sich selbst gerichtet. Er ist wert und bereit abzusterben, und niemand sollte Lust haben, ihn davon abzubringen. Für uns aber erwächst die Aufgabe, zu versuchen, dass wir ihn und seine Motive verstehen. Drei Stadien seiner That hat der bleiche Mann durchlebt: den Plan und Vorsatz zur That, die That selbst und drittens das Erinnerungsbild von der That. Die drei Stadien sind nicht ursächlich mit einander verknüpft, „das Rad des Grundes rollt nicht zwischen ihnen.“ Jedes Stadium bildet etwas Abgeschlossenes für sich. Plan und Vorsatz zur That entstammen den zurückgedrängten Trieben und Instinkten, sie geben uns zugleich Aufschluss über die Art dieser letzteren. Wären es gross angelegte, gesunde Instinkte, so hätte der Mann den Weg zu seiner Grösse gesucht, sich auf Thaten eines Herrenmenschen mit seinem Streben gerichtet. Da er zum Messer gegriffen hat, so ist er eine kleine und kleinliche Natur, mit geschwächten und entarteten Instinkten behaftet. Er fällt zurück ins rein Tierische, das die Menschheit längst überwunden hat; er ist also ein atavistischer Mensch. Plan und Vorsatz sind sein Wahnsinn vor der That. Instinkt und Triebe aber und die Fähigkeit des Vollbringens sind von Natur aus in ein bestimmtes Verhältnis zu einander gesetzt. Wo die Grundtriebe geschwächt und entartet sind, da sind es auch Leib und Geist. Die Kraft des Verbrechers reicht daher nur aus, den aus seinen verbrecherischen Instinkten entsprungenen Plan auszuführen. So ist er seiner That „gleichwüchsig“, aber nur in dem Augenblick, als er sie thut. Ist sie geschehen, so stürmt ihr Bild auf ihn ein. Diese Erinnerung erträgt er nicht, sie überwältigt ihn. Er sieht in

sich nun nichts weiter als den Thäter. Dass die That eine Ausnahme in seinem Thun, ein Versagen der Hemmungsmomente in ihm gewesen ist, kommt ihm nicht in den Sinn. „Die Ausnahme verkehrte sich ihm zum Wesen.“ Sein ganzes Wesen und früheres Thun und Leben verschwindet unter dem zermalmenden Eindruck dieser einen That. Sie wird ihm zum Grunde für sein vernichtendes Urteil über sich selbst. Das ist sein Wahnsinn nach der That. Er vermag sich selber nicht Rechenschaft zu geben über sein Handeln und die Ursachen dazu. Er ist kein Grosser, der sich „jenseits von gut und böse“ im heutigen Sinne gestellt hat; er hält an der alten Wertung fest, und deshalb ist er vor sich selbst vernichtet. — Man könnte zweifelhaft sein, ob wirklich die Entartung der tiefste Grund für das Verbrechen des Mordes bei diesem bleichen Manne gewesen sei; denn er beraubte sein Opfer. Wer ihn verstehen will, der muss die Sonde tiefer in diese Seele senken. Ihre Grundtriebe sind wie wilde Hunde, die in ihrem Keller bellen und in die Freiheit wollen. Der ganze Mensch ist wie ein Knäuel wilder Schlangen, die nicht bei einander Ruhe haben und deshalb von einander und auf Beute ausgehen. Die Beute ist nicht der Raub, den der Verbrecher von dem Gemordeten nahm; die Beute ist der Gemordete selbst. Erst als der Verbrecher mordete, kam ihm der Gedanke, doch nun auch einen Raub dabei auszuführen. Andere mögen von Rachegedanken bei ihrer That erfüllt sein. Aber weder Raub noch Rache sind die eigentlichen Beweggründe. Diese liegen vielmehr stets in den kranken und entarteten Instinkten, deren Drängen der in seiner ganzen Naturanlage entartete Mensch nur in der einen tierischen Richtung zu deuten versteht. Er will Blut und dürstet nach dem Glück der Vernichtung und des Messers. Und doch begreift er sich selbst nicht, er weiss nicht, dass ein Wahnsinn in ihm mächtig ist. Sein Vornehmen erscheint ihm grundlos. Und da er sich seines Wahnsinnes nicht schämen möchte, so schafft er sich die Gründe des Raubens, der Rache vor sich selbst.

So fein und tiefsinnig diese psychologische Analyse ist, die uns Nietzsche giebt, so trifft sie doch für sehr viele Verbrecher nicht oder nur bedingt zu. Darauf kommt es hier auch garnicht an. Nietzsche will kein System der Kriminalpsychologie entwerfen. Er stellt uns nur einen Verbrechertypus hin, damit sich das Bild seines Werte schaffenden Herrenmenschen, der von der Menge Verbrecher gescholten wird, deutlich davon abhebe. Der selbständig wertende Mensch stellt sich jenseits von dem „gut“ und „böse“ der Herde; er macht sich los

von den überlebten Idealen. Darum kann er auch nichts Böses im Sinne seiner eigenen Wertung begehen. Er ist sich dessen vollkommen bewusst, deshalb ficht ihn das Urteil der Menge nicht an. Seine Thaten rechtfertigt er vor sich selbst auf dem Grunde jener gewissenhaftesten, ehrlichen Selbstprüfung, die von ihm gefordert ist. Sein Zukunftsgedanke und seine schenkende Tugend beherrschen sein Handeln. Da er gesund, stark und nicht entartet ist an Leib und Seele, so ist ein Rückfall ins Tierische bei ihm eine Unmöglichkeit.

Die Schilderung des Herrenmenschen, die uns Nietzsche in seinen letzten Schriften giebt, weicht von der eben gekennzeichneten ab. Allein so gross ist der Unterschied doch nicht, wie einige Schriftsteller ihn hingestellt haben. Vor allem ist zu bedenken, dass Nietzsche in denjenigen Stellen, die von Stein, Ziegler, Türck, Kalina u. a. namhaft gemacht werden, zumeist von den Herrennaturen der Vergangenheit, nicht von denen der Zukunft redet. Er betrachtet die Völker oder Horden, die aus den Verstecken eines wilden Berglandes hervorbrechen und andere Völker und Stämme unterjochen. Das Vornehme der Erobererkaste ist ihr Rechtnehmen zur Herrschaft; ihre Grösse besteht in ihrer gesunden, überschäumenden Kraft. Das Grundelement solcher Herrenrasse ist das gesunde, starke, willens- und wetterharte Individuum, „die prachtvolle, nach Beute und Sieg lüstern schweifende blonde Bestie“. Unter sich sind die Bestien kriegerisch organisiert, sie bekämpfen sich nicht, sondern vereinigen ihre Kräfte für die Verfolgung ihrer gemeinsamen Pläne. Aber wo sie in die Fremde einfallen, da benehmen sie sich wie losgelassene Raubtiere. „Sie geniessen da die Freiheit von allem sozialen Zwang, sie halten sich in der Wildnis schadlos für die Spannung, welche eine lange Einschliessung und Einfriedigung in den Frieden der Gemeinschaft giebt, sie treten in die Unschuld des Raubtiergewissens zurück als frohlockende Ungeheuer, welche vielleicht von einer scheusslichen Abfolge von Mord, Niederbrennung, Schändung, Folterung mit einem Übermute und seelischem Gleichgewichte davongehen, wie als ob nur ein Studentenstreich vollbracht sei.“

Diese Herrenmenschen sind aber trotz ihres Hanges zur Grausamkeit und Vernichtung doch die Schaffenden, die geborenen Organisatoren, die unfreiwilligsten, unbewusstesten Künstler, die neue Formen schaffen. In ihren „Werken“ finden sie sich im voraus für alle Ewigkeit gerechtfertigt wie die Mutter in ihrem Kinde. Sie handeln und schaffen in Unschuld, bei ihnen ist das hässliche Gewächs des schlechten Gewissens nicht gewachsen. Dieses konnte erst empor-

schiessen, nachdem das gute Gewissen erfunden war. Denn es ist nur die Steuer, die dieser letzeren Erfindung entrichtet werden muss. Als die der Wildnis, dem Kriege, dem Abenteuer, dem Herumschweifen glücklich angepassten Halbtiere endgiltig in den Bann des Friedens und der Gesellschaft eingeschlossen wurden, da hiess gut, was der Gesellschaft und dem Frieden frommte. Wer „gut“ handelte, der empfand die Ruhe des guten Gewissens, des Bewusstseins der Übereinstimmung mit der Gemeinschaft. Wessen Freiheits- und Machtinstinkte sich gegen die Gemeinschaftsfesseln auflehnten, der hatte unter den nagenden Bissen des schlechten Gewissens zu leiden. „Der Mensch, der sich aus Mangel an äusseren Feinden und Widerständen, eingezwängt in eine drückende Enge und Regelmässigkeit der Sitte, ungeduldig selbst zerriss, verfolgte, annagte, aufstörte, misshandelte, dieses an den Gitterstangen seines Käfigs sich wundstossende Tier, das man „„zähmen““ will, dieser Entbehrende und vom Heimweh der Wüste Verzehrte, der aus sich selbst ein Abenteuer, eine Folterstätte, eine unsichere und gefährliche Wildnis schaffen musste — dieser Narr, dieser sehnsüchtige und verzweifelte Gefangene wurde der Erfinder des schlechten Gewissens.“

Nietzsches Theorie des schlechten Gewissens ist ein geistreicher Erklärungsversuch, der nur den einen Mangel hat, dass er nicht zutreffend ist. Bestenfalls hat er den Wert einer Hypothese. Wenn nur die gewaltsam zurückgedrängten Instinkte, die sich gegen ihren eigenen Träger gekehrt haben, die Ursache des schlechten Gewissens wären, so müssten die Menschen des guten Gewissens ihre Instinkte völlig ausgerottet oder doch so eingeschläfert haben, dass sie niemals mehr davon belästigt würden. Solche Einschläferung wäre also gleichbedeutend mit Ausrottung. Wie wäre es dann möglich, dass die Urinstinkte in starken oder Herrennaturen immer wieder hervortreten, wenn die Menge der Sklaven, aus der heraus doch die Herren geboren werden, solcher Instinkte ledig ist? Es ist keine Erklärung, wenn uns Nietzsche sagt, dass grosse Menschen Explosivstoffe sind, in denen eine ungeheure Kraft aufgehäuft ist, und dass sie nur unter der historischen und physiologischen Voraussetzung entstehen können, dass die Menge lange ihre Kraft auf sie hin gesammelt, gehäuft, gespart und aufbewahrt hat. Was die Menge nicht hat, kann sie doch nicht geben. Sind ihre Urinstinkte entartet oder abgestorben, so ist nicht einzusehen, wie sie ihren grossen Söhnen die Mitgift gesunder und starker Instinkte verschaffen kann. Nietzsches Hauptirrtum liegt darin, dass er die Starken und die Schwachen, die Herren und die Sklaven, die Genies und die Durchschnittsmenschen als zwei speci-

fisch voneinander verschiedene Menschentypen ansieht. Der grösste und der kleinste Mensch, das Genie und der Schwachbegabte sind nicht specifisch, sondern nur graduell voneinander verschieden. Deshalb sind die Grundkräfte und -triebe der Menschennatur in allen normalen Menschen vorhanden, natürlich in sehr ungleichem Grade. Die Sklavennaturen geniessen also nicht den nach Nietzsches Meinung traurigen Vorzug des guten Gewissens. Ein Körnlein Wahrheit findet sich indessen auch in der Hypothese vom schlechten Gewissen. Die Krüppel, Verwachsenen, Perversen und Kastraten, insonderheit die Eunuchen, zeigen die Verderblichkeit zurückgetretener Triebe und Instinkte für den ganzen Menschen. Aber die Gesamterscheinung des schlechten Gewissens lässt sich durch Nietzsches Hypothese nicht erklären. Nietzsche ist trotz seines ausserordentlich entwickelten psychologischen Scharfblicks doch zu viel Konstrukteur und zu wenig Erfahrungspsychologe. Sonst müsste ihm aufgefallen sein, dass überall, wo der Mensch unter dem Einflusse einer langen Gewöhnung steht, er bei Durchbrechung dieser Gewöhnung von einer Unruhe befallen wird, die in psychologischer Hinsicht ganz gleichgeartet der Erscheinung ist, die auf moralischem Gebiete schlechtes Gewissen heisst. Wer sich z. B. jahrelang an intensive, wenig unterbrochene geistige Arbeit gewöhnt hat, der wird von einer Unruhe befallen, die ihm jeden Genuss vergällt, wenn er zu einer längeren Unterbrechung dieser Arbeit genötigt ist. Die Unruhe tritt immer ein, auch wenn moralische Gesichtspunkte, z. B. einer Verpflichtung zur Arbeit, garnicht in Betracht kommen. Auf die psychologische und physiologische Erklärung dieser Thatsache brauchen wir nicht einzugehen; es genügt, konstatiert zu haben, dass Nietzsches Hypothese zwar geistvoll und anregend, aber nicht haltbar ist.

Wenn Nietzsche die Herrenkaste der Vergangenheit einer psychologischen Analyse unterzieht, so kommt es ihm in erster Reihe darauf an, die ursprünglichen Triebe und Instinkte der gesunden und starken Menschen herauszustellen. „Genealogie der Moral“ heisst seine Aufgabe. So ist der Verächter und Bekämpfer der Historie sein ganzes Leben hindurch bemüht, die moralische Entwicklung der Menschheit historisch zu erfassen. Viele Kritiker des Philosophen haben seinen historischen Standpunkt, der auch in seiner letzten Schaffensperiode mit ganzer Stärke bethätigt wird, übersehen und sind zu der irrtümlichen Meinung gelangt: er wolle die ursprünglichen Eigenschaften der Eroberer den Herrenmenschen der Zukunft von neuem anzüchten. Das ist barer Unsinn. Nietzsche will zunächst die ursprünglichen Triebe und Instinkte kennen lernen; sodann heisst sein Ziel: **Sublimie-**

rung jener Grundtriebkräfte, bis sie zu Triebfedern für die Eigenschaften und Tugenden der Herrenmenschen werden. Er hat den im „Zarathustra" aufgestellten Kodex der Herrenpflichten und -Eigenschaften nirgends widerrufen. Das muss man sich gegenwärtig halten, wenn man Nietzsche gerecht werden will. Dass einzelne Abweichungen von der Zarathustralehre vorkommen, macht unsere Behauptung noch nicht hinfällig.

Man hat Nietzsche vorgeworfen, er verlange den Rückfall in rein tierische Grausamkeit. Gewiss will er sie zulassen, wo sie dem erhabenen Zwecke der Zukunft dient. Aber er empfiehlt sie nicht als ein Princip des Handelns. Nennt er nicht jene Abfolge von Unthaten der Eroberer „scheusslich"? Die von Nietzsche gepredigte Grausamkeit ist eine höher geartete, von Zielbewusstsein geläuterte. Er sucht nun in geschichtlicher Zeit nach Typen von Herrenmenschen, und da entdeckt er Cäsar Borgia und Napoleon I. Beide sind ihm ursprüngliche Naturen, in denen die Urinstinkte der grossen Menschen sich am reinsten darstellen. Sie sind „tropische Naturen", bei denen Triebe und Instinkte noch üppig wuchern wie die gigantischen Gewächse des Urwaldes. Aber die Moralisten scheinen einen Hass gegen die Tropen und den Urwald zu haben, wahrscheinlich, weil in unserm Zeitalter der Mittelmässigkeit und Entartung alles nach dem Vorteil der gemässigten Zonen, der mittelmässigen Menschen, gewertet wird. In Napoleon sieht Nietzsche das ens realissimum, wie er in Anlehnung an Kants Terminologie sagt. Er vergöttert den grossen Korsen, wenngleich seine Bewunderung auch hier wie stets nicht frei von Kritik ist. Napoleon ist ihm der vollendete Herrenmensch der neueren Zeit, das fleischgewordene Problem des vornehmsten Ideals an sich, eine „Synthesis von Unmensch und Übermensch". „Durch die Weite seines durchdringenden Scharfsinns und die Zähigkeit seines Willens der ausserordentlichste Mensch. Im Falle sein Ziel das Wohl der Menschheit gewesen wäre, der grösste Mensch." Der letzte Satz zeigt unwiderleglich, dass Nietzsche die Grausamkeit und Härte nur im Dienst des höchsten Zweckes gutheisst. Und urteilen wir in Wirklichkeit nicht alle so, ob auch die Welt von allerlei Phrasen der Barmherzigkeit, Milde, Nächstenliebe und Liebe zu den Verworfensten widerhallen mag? Napoleon ist für Nietzsche nicht als Unmensch das Ideal, sondern es ist ihm die höchste Aufgabe der Menschenzüchtung, den Menschen mit seinen starken und gesunden Grundtrieben in die höhere Form des Übermenschen überzuleiten.

Gewisse Ähnlichkeiten mit den Herrenmenschen der Vergangen-

heit sollen die der Zukunft nach Nietzsches Meinung aufweisen. Vor allem sollen sie ihnen darin ähnlich sein, dass ihre Tugend sie selber sind, dass sie in Unschuld ihrer Natur folgen. Denn aus ihrer grundguten Natur kann nur Gutes kommen. Sie sind die Erbauer der Menschenzukunft, indem sie sich selbst leben. So erhält das Wort Tugend wieder seinen ursprünglichen Sinn, es heisst Tüchtigkeit (virtus), Brauchbarkeit für den erhabensten Menschheitszweck. Gesund und stark an Leib und Seele sein, das führt zu grossen und nützlichen Thaten. „Solcher Leiber und Seelen Selbst-Lust heisst sich selber: Tugend."

Es ist schon oftmals darauf hingewiesen worden, dass Nietzsche und Rousseau gewisse Unterscheidungs- und Berührungspunkte haben. Der erstere ist Verfechter der Rechte, welche die Ungleichheit der Menschen giebt; der andere sieht alle Menschen als gleichberechtigt an. Beide stimmen darin überein, dass sie zurück wollen zur Natur. Rousseau ist in der Verfolgung dieses Zieles konsequent bis zum Radikalismus. Er will alle Kultur und ihre Bequemlichkeiten aufgeben, dem erträumten paradiesischen Naturzustande zuliebe. Nietzsche will die Kultur beibehalten, er will sie nur anders, nur nach seinem Zwecke werten. Sie soll nicht mehr Zweck, sondern nur Mittel sein. Aber was die Kultur an Höherbildung, an Sublimierung der Menschennatur hervorgebracht hat, das soll hingenommen und weiter entwickelt werden. Nietzsche will nur das Gestrüpp und die Schlingpflanzen ausjäten, die auf dem Boden unserer Überkultur emporgewuchert sind und dem grossen Menschen den Weg zu sich selber, d. h. zu seinem Werke, versperren. Also von einem Zurücktreiben in die Tierheit ist bei Nietzsche nicht die Rede. Wenn er von Totschlägern, Räubern und Verbrechern redet, so nimmt er diese Begriffe im geistigen Sinne.

Nun ist gewiss nicht zu verkennen, dass die Gefahr des Missverstehens Nietzsche gegenüber sehr nahe liegt. War dem Philosophen in der Zarathustra-Periode die Grausamkeit ein zulässiges Mittel für den Zukunftszweck, so zeigt er in seinen letzten Schriften eine gewisse Freude an der Grausamkeit und Rücksichtslosigkeit an sich. Aber allgemein psychologisch ist jene Gefühlsäusserung völlig erklärlich. Nietzsche ist einerseits von Zukunftshoffnung und Zukunftsgewissheit aufs freudigste bewegt; er ist andererseits eine durch und durch verstimmte Menschenseele, wenn sein prüfender Blick an der Gegenwart haften bleibt. Weder er selbst noch die übrige Menschheit bieten ihm ein erfreuliches Bild. Er hat das ärgste körperliche Leiden auszustehen. Er fühlt sich als Dekadent. Aber er ist das nicht allein, die andern sind's auch. Die Keime und Wurzeln müssen gesunden,

wenn eine gesunde Frucht künftig heranreifen soll. Darum weg mit dem Dekadenten, das einer Regeneration nicht mehr fähig ist. Was Nietzsche selbst fehlt, was er an andern schmerzlich vermisst, das verdichtet sich ihm zum Bilde, an dem sich ihm ein wahrer Begeisterungsrausch entzündet. Er schafft sich ein Bild des so heiss ersehnten vollströmenden, überschäumenden Lebens: das Urbild der blonden Bestie. In ihr war zu früherer Zeit die volle Kraft und Gesundheit, die Gesamtheit der ungeschwächten Urinstinkte. Wenn Nietzsche, geschichtlich orientiert, wohl an die urgeschichtlichen Völkerbewegungen in Vorderasien und Südosteuropa denkt, so ist aus seiner Schilderung doch zu entnehmen, dass das Bild der germanisch-nordischen Urzeit in ihm aufleuchtet. Unter den alten Recken an den Gestaden der nordischen Meere fand er die Vorbilder für seine grossen Menschen, die zu sterben verstehen, die ein entschlossenes Nein sprechen, wenn es zu spät ist zum Ja. Ehe jene sieggewohnten, sturmgeprüften Männer das kraftlose, sieche und nutzlose Leben des Greises führten, lieber leerten sie noch einmal in kräftigen Zügen den vollen Becher und tauchten dann von geweihter Felsklippe hinab ins Meer, in den Schoss der Vergangenheit und Vergessenheit. — Nietzsche, der sich einbildete, Pole zu sein, fühlte ganz urgermanisch. Und doch ist er aufgebracht über die Deutschen seiner Zeit, sie sind ihm Tölpel, die sich in einer verkehrten Kulturströmung befinden, und für die er die bittersten Worte findet. So bewegt sich Nietzsches geistiges Leben fortdauernd in Gegensätzen, die gewurzelt sind in der Stimmung, die ihm Ideal und Wirklichkeit bereiten. Das eigene Leiden und das Leiden am Menschen halten ihn in ihrem Bann. Wir hören das Bekenntnis: „Lange und grosse Schmerzen erziehen zum Tyrannen.“ Das Leiden hat ihn hart gemacht, nicht nur gegen sich, sondern auch gegen andere. Seine Mitwelt bringt ihm kein Verständnis entgegen, die Gegenwart giebt ihm kein Echo. Das ist Härte, die mit Härte beantwortet wird. Daher die harten Worte über die verständnislose, in kleinlicher Sorge und Selbstsucht befangene Menge. Allein der schnelle Untergang könnte dieser Menge noch als Verdienst angerechnet werden. Sie ist griesgrämig und ohne Thatenlust; sie ist nicht stark genug zum Lachen und das eigne Gelächter heilig zu sprechen; sie hat keinen Mut, sich den Kranz der Freude, die Rosenkranzkrone des Lebens, selber aufzusetzen. Er allein hat den Mut gefunden, die ursprünglichen Lebensinstinkte in sich wachzurufen, sich freudig, ohne Schuldbewusstsein, ohne Neigung zur Askese, ohne Verlangen nach Erlösung dem Leben zuzuwenden. Kronenberg irrt, wenn

er entdeckt haben will, dass Nietzsche Zeit seines Lebens Pessimist gewesen sei wegen seiner Ansicht, dass der Wille des Menschen unfrei sei. Nietzsche war nur solange Pessimist, als er sich in Abhängigkeit von Schopenhauers Philosophie befand. Mit der Loslösung von dieser Lehre beginnt sein Übergang zum entschiedensten, jauchzenden Optimismus. Er fühlt sich dem Leben und seiner Zukunftsaufgabe gegenüber als Held. Mit deutlichem Hinweis auf sich selber schreibt er den inhaltschweren Satz nieder: „Der Held ist heiter.“ In seinen Lebenserinnerungen verzeichnet er im Herbst 1888 das Bekenntnis: „Ich entdeckte das Leben gleichsam neu, mich selber eingerechnet.“ So sehr ihn die Gegenwart herabstimmte, so unerschütterlich war der Glaube an den Sieg seiner Lebensauffassung. In einem Briefe an Georg Brandes vom 20. November 1888 legt er Zeugnis davon ab: „Ich schwöre Ihnen zu, dass wir in zwei Jahren die ganze Erde in Konvulsionen haben. Ich bin ein Verhängnis.“

Ist Nietzsches Begeisterung für die blonde Bestie psychologisch erklärlich, so darf doch nicht übersehen werden, dass in der Aufrichtung dieses Idealbildes wie in der Herrenmoral überhaupt ein bedeutsames ästhetisches Moment steckt. Die Bestie mit ihren ungeschwächten Instinkten ist das Individuum, das den Willen und den Mut zur eignen Wertung in sich trägt. Vielleicht erregt uns ein solches Individuum den Affekt der Furcht, aber lieber hundertmal sich fürchten, wenn man nur bewundern darf, „als sich nicht fürchten, aber dabei den ekelhaften Anblick des Missratenen, Verkleinerten, Verkümmerten, Vergifteten nicht mehr los werden können“. Der Wertende ist der Schaffende. Dieser allein ist im höchsten Sinne „schön“. Sein Anblick schlägt uns in Fesseln. „Das Stillewerden vor dem Schönen ist ein tiefes Erwarten, ein Hörenwollen auf die feinsten, fernsten Töne.“ In aller Kontemplation, die Schopenhauer fälschlich als völlig uninteressiertes Anschauen definiert hatte, steckt nichts anderes als eine Vorbereitung auf die zartesten Eindrücke. Wenn wir den Schaffenden an seinem Werke, den Erbauer der Menschenzukunft in seinem Thun betrachten, so mischt sich in unsere Anschauung die Erwartung des Höchsten, das wir wünschen können. Das schaffende Thun enthält für uns „une promesse de bonheur“; es verspricht uns das Glück des kommenden Menschen. Je kräftiger, zielbewusster das Schaffen, desto versichernder das Glücksversprechen, das daraus zu uns redet.

Auch in der Ethik früherer Tage ist ein ästhetisches Moment zu Tage getreten, am deutlichsten wohl bei Herbart. Dieser lehrt, dass ein ästhetisches Wohlgefallen bei uns geweckt werde, wenn wir

den Anblick eines Wollens geniessen, das sich in Übereinstimmung mit den sittlichen Ideen befindet. Wie aber die sittlichen Ideen für den Handelnden selbst die Norm seines Willens sind, so geben sie für den Beurteiler den anzulegenden Massstab ab. Was also ästhetisch gewertet wird, sind die harmonischen Verhältnisse zwischen der Beschaffenheit eines Willens und den allgemein herrschenden sittlichen Ideen. Nietzsches Anschauung weicht hiervon merklich ab. Er wertet den Handelnden selbst nach der in ihm wirkenden Kraft und Gesundheit. Die kritiklose Annahme des Massstabes der sittlichen Normen ist ja gerade das, was er fortdauernd bekämpft. Seine Tugend soll „moralinfreie" Tugend sein, frei schöpferisch gestaltet aus dem Grunde einer höher organisierten Menschennatur. Wer sich selbst seinen Wert giebt, indem er seine Tugend schafft, heisst der „freie Geist", „der Mensch der umfänglichsten Verantwortlichkeit, der das Gewissen für die Gesamtentwicklung der Menschen hat." Er ist an keine überlieferte Lehre über die Welt und das Verhältnis seiner Vernunft zu ihr gebunden. Für ihn giebt es keine Hinterwelten, keine überirdischen Seligkeiten und Begnadigungen. Er sucht keinen Grund für sein Thun hinter den Sternen. Ursache und Zweck seines Handelns liegen in ihm selbst. Durch diese Souveränität ist die Stellung des freien Geistes zur Religion, zur Wahrheit und zur Arbeit bedingt. Wie Nietzsche die Religion als lebensfeindliche Macht wertet, ist schon gekennzeichnet worden. Er wird in seiner Verurteilung des Christentums in seinen letzten Schriften immer härter und heftiger. Sein Ideal ist der Feind alles Christlichen, der Antichrist. Völlig übersieht er die weltgeschichtliche Bedeutung der christlichen Lehre. — Von besonderem Interesse ist sein Urteil über die Wahrheit. Alle, die sich heute Atheisten, Antichristen, Immoralisten oder Nihilisten nennen, sind noch lange keine freien Geister, denn sie glauben noch an die Wahrheit. „Als die christlichen Kreuzfahrer im Orient auf jenen unbesiegbaren Assassinen-Orden stiessen, jenen Freigeister-Orden par excellence, dessen unterste Grade in einem Gehorsam lebten, wie einen gleichen kein Mönchsorden erreicht hat, da bekamen sie auf irgend welchem Wege auch einen Wink über jenes Symbol und Kerbholz-Wort, das nur den obersten Graden als deren Sekretum vorbehalten war: „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt"... Wohlan, das war Freiheit des Geistes, damit war der Wahrheit selbst der Glaube gekündigt."

Giebt es überhaupt „die Wahrheit?" Wenn sie existierte, so wäre sie der Menschheit sicherlich mehr schädlich als nützlich; denn wer vermöchte sie zu ertragen? Es ist nur ein moralisches Vorurteil,

dass Wahrheit mehr wert ist als Schein. Die Wahrheit wird von dem Gelehrten gesucht, und zwar berufsmässig. Der Mann der Wissenschaft stellt einen unvornehmen Typus dar. Er ist ein Mittelmässiger, der mit Geringschätzung auf andere, z. B. auf den religiösen Menschen, herabsieht, ein anmasslicher Zwerg und Pöbelmann. Man darf in ihm nichts anderes sehen als einen Handwerker, den fleissig-flinken Kopf- und Handarbeiter der „Ideen". Die höchste Stufe, die der wissenschaftliche Mensch erreichen kann, ist der objektive Mensch, der nicht mehr flucht und schimpft, in dem Trieb und Wille zurükgedrängt sind. Dieser Mensch ist bestenfalls ein Spiegel des zu Erkennenden. Er ist kein „Selbstzweck", sondern nur Mittel in der Hand eines Mächtigen. Man hat ihn lange mit dem Philosophen verwechselt, mit dem cäsarischen Züchter und Gewaltmenschen der Kultur. Dadurch sind ihm zu grosse Ehren angethan worden, denn in ihm steckt ein Stück Sklave, wenn auch von der sublimsten Art. In den wahren Philosophen, den mächtigen Förderern der Entwicklung lebt ein gewaltiger Wille, der nicht von dem Trugbilde der Wahrheit geblendet und irregeleitet wird. Sie sind sehr freie Geister. „Die eigentlichen Philosophen sind Befehlende und Gesetzgeber: sie sagen „„so soll es sein!"" sie bestimmen erst das Wohin? und Wozu? des Menschen und verfügen dabei über die Vorarbeit aller philosophischen Arbeiter, aller Überwältiger der Vergangenheit, — sie greifen mit schöpferischer Hand nach der Zukunft, und alles, was ist und war, wird ihnen dabei zum Mittel, zum Werkzeug, zum Hammer. Ihr „„Erkennen"" ist Schaffen, ihr Schaffen ist eine Gesetzgebung, ihr Wille zur Wahrheit ist Wille zur Macht." Aus Wahrheit und Irrtum weben sie ein solches Weltbild, dass die Menge fest daran glaubt. Dieser Glaube weckt alle Lebenskräfte. So werden die Philosophen zu Förderern des Lebens und seiner Höherentwicklung.

Wie die Arbeit des wissenschaftlichen Menschen, so ist alle Arbeit etwas Untergeordnetes; nur Mittel, kein Zweck. Darum ist den Zukunft bauenden Herrenmenschen die Arbeit nicht anzuraten, sie ist ihre Aufgabe nicht. Eine Menge muss das Joch der nährenden Arbeit tragen, damit den Schaffenden eine ungehemmte Bethätigung ihrer Kraft gestattet sei. Dass es heute eine Arbeiterfrage giebt, ist ein Zeichen der „Instinkt-Entartung". Es wäre nötig gewesen, dass man aus dem europäischen Arbeiter eine genügsame Menschenart, einen Typus Chinese erzogen hätte. — Mit dem brutalen Missverständnis, das Nietzsche dem Streben der „Enterbten" entgegenbringt, versöhnt er uns nicht, wenn er gelegentlich sagt, dass man jedem Arbeiter ein Dasein bereiten müsse, wie es heute der mittelmässig gestellte Bürger geniesst.

Nietzsches Urteil über die Arbeit und die Wissenschaft geht hervor aus der festgewurzelten Vorstellung, dass den Herrschernaturen eine schnelle, mit Absicht unternommene Umwertung aller Werte möglich sei.

Gelegentlich der letzten Zeichnung des Herrenmenschen tritt bei Nietzsche eine etwas veränderte Auffassung von der Natur des Verbrechers zu Tage. Zwar ist ihm der Verbrecher ein kranker Mensch; allein in seiner That offenbart sich ein starker Wille, und dieser gewährt einen schönen, wenn auch schrecklichen Anblick. „Die Advokaten eines Verbrechers sind selten Artisten genug, um das schöne Schreckliche der That zu Gunsten ihres Thäters zu wenden.“ Richten heisst für Nietzsche soviel als ungerecht sein, aber im „Zarathustra“ hat er die Todesstrafe gutgeheissen und in „Jenseits von Gut und Böse“ ist ihm das Parteinehmen für den Verbrecher ein Zeichen von krankhafter Vermürbung und Verzärtlichung. Man will den Verbrecher nur unschädlich machen, nicht strafen; „denn Strafen selbst ist fürchterlich“. Damit zieht die Moral der Furchtsamkeit ihre letzte Konsequenz. Es ist unschwer zu erkennen, dass der Ton in Nietzsches Ausführungen mit der Zeit immer heftiger und rauher wird. Der Philosoph folgt dem Hange, alle seine Gedanken in der schärfsten Form zu sagen. Die durch die Erziehung in ihm bereiteten Hemmungsmomente sind mehr überwunden als in der Zarathustra-Periode. Das erklärt sich aus seiner Stimmung, die ihm die Gegenwart mit ihren ermattenden, abtötenden Tendenzen erregt. Er betrachtet sich als den Prediger in der Öde des verwüsteten Menschentums, er glaubt, nicht laut und eindringlich genug reden zu können. Trotz mancher Misstöne und Paradoxien in seinen Schriften erscheint es aber doch als ein unbegreifliches Missverständnis, wenn z. B. Hermann Türck die Herrenmoral eine „Verbrecher- und Bestienmoral“ nennt und Nietzsche selbst als „moralisch schwachsinnig“ bezeichnet. Nietzsche war im Gegenteil ein moralisches und moralwissenschaftliches Genie. — Auch die Furcht ängstlicher Gemüter, dass Nietzsches Lehre „gefährlich“ sei, ist Folge grober Missverständnisse. Wer Nietzsche versteht, dem wird er nicht gefährlich, sondern förderlich sein. Gefährlich können allein Missverständnisse werden. In unserm Zeitalter der gedruckten und gepressten Weisheit und der vielen kleinen und kleinsten Propheten kann man indessen niemand davor bewahren.

IV.

Nietzsche ist in die Unterwelt der Seele hinabgestiegen, um an die Oberfläche und ans Licht zu bringen, was tief im Grunde an Triebfedern unserer Handlungen wirkt und webt. Nachdem wir das

Labyrinth seiner Gedankengänge zu durchwandern versucht haben, treten uns zwei Fragen von entscheidender Bedeutung entgegen:

1. Welches sind die Voraussetzungen der Lehre von der Herrenmoral?

2. Welchen Wert hat diese Lehre für die gegenwärtige und künftige Entwicklung?

Nietzsches Lehre vom Herrenmenschen und seiner selbstgeschaffenen Moral ist physiologisch begründet. Der Philosoph will nichts wissen von einem specifischen Unterschiede zwischen Geist und Leib. Er ist reiner Monist, der den Leib als einzig grundlegenden Faktor für die Einheit „Mensch" ansieht. Man könnte sagen, dass er eine Hinneigung zum Materialismus bekunde. Indessen träfe das nicht ganz zu. Er ist weit davon entfernt, nach Art der ausgeprägten Materialisten die psychischen Erscheinungen als Folgeerscheinungen des Stoffwechsels hinzustellen. Ihm ist der Leib das Gebäude, in dem die seelischen Erscheinungen ebenso zum Inventar gehören wie die Funktionen des Stoffwechsels. „Seele ist nur ein Wort für ein Etwas am Leibe." Der Leib ist nichts anderes als die zusammengeschlossene Einheit aller Lebens- und Triebkräfte, „ein Gesellschaftsbau vieler Seelen." Darum ist auch das Selbstbewusstsein, dem wir durch das Wort „Ich" Ausdruck verleihen, unser Leib selbst. Es ist unser eigentliches Selbst. Unser Geist, den wir auch Vernunft nennen, ist nur einem Fühlfaden unseres Leibes vergleichbar. Darum sind auch unsere Handlungen nur Produkte unseres Leibes. Wo der Leib gesund ist, wo ihm keine entarteten, ermüdeten Instinkte innewohnen, da können nur Handlungen entstehen, die zu billigen sind. Gesundheit und Kraft des Leibes sind daher die erste Forderung. Ist sie erfüllt, dann tritt auch der „Wille zur Macht" in derjenigen Gestalt auf, die der künftigen Menschheit Gutes verheisst.

Muss denn aber dieser Wille nicht absolut frei sein, wenn er sich auf eine Umschöpfung aller geschaffenen Werte soll richten können? Nietzsche hat mit grossem Scharfsinn versucht, sich mit der Frage nach der „Freiheit des Willens" auseinanderzusetzen. Aber seine Ausführungen liegen soweit ab von den Wegen des hergebrachten philosophischen Denkens und sind so schwierig, dass sie oft genug missverstanden worden sind. Die Missverständnisse Nietzsche gegenüber gehen immer daraus hervor, dass die Beurteiler eine oder wenige Stellen aus den Werken zur Betrachtung ziehen. So rechnet Weigand den Philosophen auf Grund einer Stelle in der „Götzendämmerung" zu den Deterministen. Kronenberg ist der gleichen Ansicht; zum Be-

lege dient ihm das Wort Nietzsches, dass wir „ein Stück Fatum, von vorn und von hinten“ seien. Nietzsche hat viel zu tief gedacht, um sich nicht einfach auf die Seite der Deterministen schlagen zu können. Der „freie Wille“ ist ihm ein Volksvorurteil, das die Philosophen unvorsichtig aufgenommen haben. Im Begriff des freien Willens steckt ein Stück bäuerischer Einfalt. Der Wille ist gar kein einheitliches Vermögen. Die Vorstellung der Einheit wird nur durch das Wort „Wille“ erzeugt. Der Wille ist überhaupt nichts, das ohne die Erscheinungen, die wir seine Wirkungen nennen, gedacht werden kann. In dem Satz „der Wille wirkt“ trennen wir naiverweise das Subjekt vom Prädikat und setzen als Substrat hinter das Subjekt noch die Seele, die es garnicht giebt. Die Erscheinung des „Willens“ ist etwas sehr Zusammengesetztes. Zunächst steckt darin eine Mehrheit von Gefühlen. Wir haben das Gefühl des Zustandes, von dem wir weg und des Zustandes, zu dem wir hin streben; dazu die Gefühle dieses „Weg“ und „Hin“ selbst. Schliesslich tritt noch das Muskelgefühl hinzu, das uns durch Gewohnheit entsteht, sobald wir „wollen“. Für seine Entstehung ist es nicht notwendig, dass wir thatsächlich „Arme und Beine“ bewegen. Ausser diesem Gefühlskomplex findet sich in jedem Willensakte ein kommandierender Gedanke, den man vom Wollen selbst nicht abschneiden kann. Der Gedanke aber führt einen Affekt herbei, den Affekt des Kommandos. Dieser stellt sich als ein Überlegenheitsaffekt des Befehlenden gegenüber dem, der gehorchen muss, dar. Rechnet man hierzu noch die Thatsache, dass jedes Gelingen uns ein Lustgefühl auslöst, so versteht man, wie der Irrtum vom freien Willen und von der Verantwortlichkeit entstehen konnte. Er ist ein „Irrtum alles Organischen“, in dem das Streben nach Macht als Grundtrieb vorhanden ist. Die Stellung zur Willensfrage ist immer rein persönlicher Art. Die eitlen Rassen halten an dem Glauben fest, dass sie verantwortlich seien; die Sklaven wälzen die Verantwortung ab, sie sind es, die in ihren Büchern sich der Verbrecher annehmen. Der Herrenmensch der Zukunft hat das Gefühl der höchsten Verantwortlichkeit! Die Lehre von der „Unfreiheit des Willens“ ist ebenfalls unhaltbar. Sie beruht auf der Verdinglichung von Ursache und Wirkung. Aber „Ursache, Wirkung, Gesetz“ sind nur Erdichtungen, sind Zeichen, deren wir zur Verständigung bedürfen. Aus diesen Zeichen eine Notwendigkeit des Geschehens ablesen zu wollen, ist ein fehlerhafter Übergriff vom Gedanken zur Wirklichkeit. — Fassen wir die Willenslehre Nietzsches in ein Urteil zusammen, so heisst es: Der Mensch ist in seinem Willen weder frei noch

unfrei; er ist ein Stück Natur, eine Macht, „die in jedem Augenblicke ihre letzten Konsequenzen zieht". „Im wirklichen Leben handelt es sich nur um starken und schwachen Willen."

Man wird zugeben müssen, dass Nietzsches Willenslehre ausserordentlich scharfsinnig und fein komponiert ist; aber eine Lösung des Problems bringt sie nicht, sondern nur eine Verschiebung und Verzerrung desselben. Der Realist Nietzsche wird inkonsequent, wenn er die Nichtübereinstimmung zwischen Erkenntnis und Wirklichkeit formuliert, er schafft sich eine der von ihm so glühend gehassten „Hinterwelten". Wir sind offen genug, einzugestehen, dass wir das Willensproblem heute noch keineswegs für gelöst halten. Den mechanistisch denkenden Naturkundigen wird über dieses Geständnis ein Gruseln vor der Ignoranz befallen. Lassen wir ihm einstweilen sein Gruseln! — Für Nietzsches Herrenmoral fehlt der Nachweis, dass der Wille des Herrenmenschen so frei ist, um eine Umwertung aller Werte vollziehen zu können.

Wir kommen gleich zu der zweiten unbewiesenen Grundvorstellung Nietzsches. Wenn er die Höherzüchtung des Leibes fordert, so nimmt er die Lehre von der Vererbung als Voraussetzung auf. Diese aber ist vorläufig als allgemeine Regel noch nicht bewiesen. Zwar bemerken wir oft, dass Körper-, namentlich Gesichtsformen, Vorzüge, Mängel, Leidenschaften und Hänge von den Eltern auf die Kinder übergegangen sind. Welche Faktoren diesen Übergang bedingen, wann und wie der Übergang sich vollzieht, ist noch keineswegs geklärt. Darum können wir zum Zwecke der Höherzüchtung bestenfalls mit einigem Erfolge experimentieren; aber mit einer gewissen Sicherheit zu einem beabsichtigten Erfolge zu schreiten, ist vorläufig nicht möglich. Wohl noch häufiger als Ähnlichkeiten lassen sich Unähnlichkeiten zwischen Eltern und Kindern feststellen. Man kann daher nicht zustimmen, wenn Nietzsche ganz allgemein behauptet, es sei aus der Seele eines Menschen nicht wegzuwischen, was seine Vorfahren Generationen hindurch getrieben haben, ob sie eifrige Sparer oder Menschen gewesen sind, die einmal für ein grosses Ideal, für einen Glauben ein grosses Opfer gebracht haben. Man hat mit Recht hervorgehoben, dass häufig verbrecherische Naturen eine robuste, überquellende Gesundheit des Leibes zeigen. Dieser Einwand würde jedoch im Sinne Nietzsches kein Einwand gegen seine Lehre sein. Denn was wir heute Verbrechen nennen, belegt er oftmals nicht mit diesem Namen. Für ihn ist die heutige Moral und die von ihr abhängige Gesetzgebung „ein Stück Tyrannei gegen die Natur". Diese Ansicht trifft zu, wenn wir an die Auswüchse der Moral, an die asketische,

philiströse, altjungferliche Moral mancher Gesellschaftsklassen denken; sie ist falsch, wenn sie auf die Moral allgemein bezogen wird. Wo der Mensch von falschen Idealen aus in seiner Lebensbethätigung gehemmt wird, wo eine übermässige und überflüssige Gesetzmacherei seinen ganzen Lebensgang von der Wiege bis zum Grabe regeln will, wo sich veraltete, lebenschädigende Sitten festgesetzt haben, wo einzelne Gruppen innerhalb der Gemeinschaften Willkürgesetze aus Sonderinteressen heraus geschaffen haben: da ist Nietzsche mit seinem Urteil vollkommen im Recht. Dass solche Auswüchse moralischer Bethätigung heute bei allen Kulturvölkern vorhanden sind, ist offenes Geheimnis. Gegen sie ist Nietzsches Eifern am Platze, es ist der Aufruf zu erlösender That.

Aber unsere Handlungen sind mehr als nur unser Leib und seine Triebkräfte. Der Unterschied zwischen den Thaten eines geistig entwickelten und eines unentwickelten Menschen ist zu gross, als dass man ihn übersehen könnte. Zwar erhebt sich unser Ich auf dem Grunde des Einheits- und Gemeingefühls, das alle Organe des Leibes beherrscht. Aber das Bewusstsein von unserm Ich entwickelt sich über die gefühlsmässige Grundlage hinaus. Je weiter und tiefer sich diese Entwicklung vollzogen hat, desto ausgestalteter ist unser Ichbewusstsein. Jedes Ich bezieht die Dinge, mit denen es in Berührung kommt, auf sich; es ist zur Schätzung veranlagt und gezwungen. Es wertet auf der Grundlage von Lust- und Unlustgefühlen. Das Lustgefühl steigert unser Lebensgefühl und unsere Lebenskraft, das Unlustgefühl setzt beide herab. Aus den Schätzungen der Einzeldinge steigen wir durch Erfahrung und Begriffsbildung zu Regeln der Schätzung auf. Die Schätzung schliesst ein entsprechendes Verhalten unserer Person in sich. So ist unsere Moral natürlich begründet. Umgekehrt sind nur diejenigen Moralvorschriften berechtigt und wertvoll, die mit unserer Natur und ihrer Organisation im Einklange stehen.

Um die Beziehung zwischen der Menschennatur und den moralischen Normen bestimmter zu erfassen, müssen wir das Schätzen der Menschen einer genaueren Prüfung unterziehen. Der Mensch im Naturzustande schätzte vorwiegend nach der empfundenen Lust und Unlust. Dieses vorgesellschaftliche Schätzen nahm er in den gesellschaftlichen Zustand mit hinüber. Erst innerhalb der Gesellschaft beginnt das moralische Schätzen. Sobald der Mensch sich in eine Gemeinschaft eingefügt sah, stellten sich gewisse Grundverhältnisse heraus, die zwischen ihm und dem Gesellschaftsganzen obwalteten. Da die Gemeinschaft dem einzelnen Vorteile gewährleistete, die ihm die Erhaltung seines Lebens erleichterten, übernahm er gewisse Pflichten.

die teils in positiven Leistungen, teils in der Beschränkung seiner natürlichen, auf Lust gerichteten Triebe bestanden. Die Schätzung nach Lust und Unlust liess derjenigen nach Nutzen und Schaden den Vorrang und setzte sich an die zweite Stelle. Damit war dem Moment der Überlegung eine ausschlaggebende Stellung gewonnen; denn wenn auch der Nutzen ein Lustgefühl, der Schaden ein Unlustgefühl auslösen, so ist doch die Herbeiführung beider von verständiger Erwägung abhängig. Wenn man sich den Urmenschen nicht gerade in ein Schlaraffenland hineingesetzt denkt, das ihm augenblicklich alles bot, um die ganze Stufenleiter der Lustgefühle in ihm zu erzeugen, so muss man das Aufkommen gedanklicher Triebfedern seines Handelns zu einem sehr frühen Zeitpunkte setzen. Als man sich innerhalb der Gemeinschaft dieser Art von Triebfedern voll bewusst wurde, da formulierte man Grundeigenschaften des Verhaltens, die von jedem zu fordern waren; man könnte sie Kardinaltugenden nennen, womit natürlich nicht etwa gesagt sein soll, dass die Griechen erst diesen Bewusstwerdungsprozess vollzogen hätten. Aber die später als Kardinaltugenden hingestellten Eigenschaften können insofern den Grundeigenschaften der gesellschaftlich gewordenen Menschen verglichen werden, als auch sie das notwendige Mass der Rücksicht ausdrücken, die der einzelne auf die Gesamtheit zu nehmen hat. Klug, tapfer, gerecht sein und Selbstbeherrschung üben, heisst nur: das gewähren, was man von andern wünscht. Bei den Tugenden der Gerechtigkeit und Dankbarkeit hat Nietzsche selbst darauf hingewiesen, dass sie ursprünglich den Charakter des Tausches an sich trugen. Aber man darf ganz allgemein die Grundtugenden ansehen als hervorgegangen aus dem wechselseitigen Geben und Empfangen zwischen Individuum und Gemeinschaft. Solange nicht ganz andere Gemeinschaftsformen erfunden werden, sind auch die Grundtugenden nur wenig wandelbar.

Der Mensch ist nun nicht bei den Grundtugenden in seiner Entwicklung stehen geblieben. Er hat andere Tugenden herausgebildet, die der Schärfung und Verfeinerung seines Verstandes entsprechen. Sein Geschmack hat sich durch die Betrachtung der Natur geläutert und macht sich bei der Beurteilung menschlicher Handlungen geltend; das ästhetische Moment wirkt in die moralische Wertung hinein. — Diese psychischen Vorgänge hat wohl Rudolf Steiner im Auge, wenn er Nietzsches Moralpsychologie dahin ergänzt, dass er dem Menschen eine „moralische Phantasie“ zuschreibt. Es ist indessen misslich, einen so komplizierten Begriff in eine grundlegende Untersuchung einzuführen. — Je mehr die rein geistigen Triebfedern für das Handeln

massgebend werden, desto weiter entfernt sich die Moral von den rein natürlichen Trieben und Instinkten. Bei der Lockerung des Zusammenhanges zwischen beiden Arten der Triebfedern kann die Entwicklung leicht einen Weg nehmen, auf dem zu einer Schädigung der immer vorhandenen, rein natürlichen Triebfedern vorgeschritten wird. Was Nietzsche nicht ändern will, sind die gesunden Triebe und Instinkte; sie sollen nur gesund und stark erhalten und zur Entfaltung gebracht werden. Sein Zweck ist: Umgestaltung der veränderlichen Seite der gesellschaftlichen und moralischen Welt. Die Gemeinschaftsformen sollen geändert, der Staat, dieses kälteste Ungeheuer, muss überwunden werden, damit eine Änderung der geistigen Triebfedern sich durchsetzen könne. Ein höchster Zukunftsgedanke soll die Umwälzung in der Welt des Geistes nach sich ziehen. — Hier stossen wir wieder auf das ungelöste Willensproblem.

Nietzsche ist vorgeworfen worden, dass es Grössenwahn sei, wenn ein einzelner sich vermesse, alle Werte umwerten zu wollen. Nun, das hat Nietzsche nicht gethan! Ganze Völker neuer Adels- oder Herrenmenschen sollen werden, damit das Reich eines gesunden, kraftvollen, freien Menschentums anbreche. Auch Nietzsche selbst vermisst sich nicht, allein die Umwertung zu vollziehen. Er will sie nur anregen und einleiten, er klopft nur mit dem prüfenden Hammer an die brüchigen und hohlen Stellen unseres moralischen Wertgebäudes. Aber der Wahn einer Heldennatur ist es wohl, wenn Nietzsche glaubt, den Entwicklungsprozess der Menschheit willkürlich und in hohem Grade beschleunigen zu können. Diese starke Natur, die ihr Wollen sehr schnell für Wirklichkeit zu nehmen geneigt ist, rechnet nicht mit den Widerständen einer selbstgenügsamen, dummen, denkfaulen Masse, die wie ein Schwergewicht an dem Rade des Fortschritts hängt.

Eine neue moralische Welt wird einst erstehen, ein neues Mass und eine neue Gerechtigkeit werden kommen und neue Menschen dazu. Was der einzelne dazu beitragen kann, sind, unphilosophisch gesprochen, „Gaben der Kraft und des Zufalls“ und ausserhalb des beschränkten Horizontes gelegen, den das Einzelbewusstsein umspannt. Trotzdem hat Nietzsche mit seinem Lebenswerk eine philosophische Grossthat vollbracht, die für alle Zeiten unvergessen bleiben wird. Er hat uns die Moral mit vollster Deutlichkeit und in zündenden Worten als ein Gebiet des Lebens und der Entwickelung, als ein Veränderliches und Fliessendes hingestellt. Der Grundgedanke dazu war nicht neu. Aber ursprünglich, elementar hervorbrechend war der Eifer, mit dem Nietzsche diesem Gedanken Geltung

und Anerkennung verschaffte und ihn in das moderne Bewusstsein hineinsenkte. Hatten die führenden Geister der Renaissance sich losgemacht von der Anerkennung, dass die überlieferte Wissenschaft für alle Zeiten Norm des Erkennens bleiben müsse, so thut Nietzsche den gleichen Schritt auf ethischem Gebiete. Er vollzog theoretisch den Bruch mit den überkommenen moralischen Normen und nahm für sich und alle, die reif dazu sind, die Entscheidung darüber in Anspruch, was künftig der Menschheit frommen möge. So ist er der echte, volle Widerklang der Renaissance, ist deren Vollender, indem er dem Renaissancegedanken allseitig Wirkung zu geben versucht. Seine Lehre ist das geistige Band, das zwei zeitlich getrennte Welten aneinander knüpft. Leidenschaftliches Ringen nach Neugestaltung desLebens damals wie heute!

Nietzsche hat eine verschüttete Bahn der Entwicklung aufgegraben. Noch fehlen uns die Voraussetzungen, sie zu betreten. Ob sie überhaupt gangbar sein wird, muss die Zukunft lehren. Aber ein Ideal hat Nietzsche unserer Zeit hingestellt, das angethan ist, erziehlich im höchsten Sinne zu wirken. Er hat uns das Bild des vornehmen Menschen gezeichnet, der im intensivsten Gefühl und Bewusstsein eigener Kraft und Verantwortlichkeit mit der Sphinx des menschlichen Daseins unermüdlich ringt, unbekümmert um Gewinn und Ehren, unenttäuscht durch Verachtung, Hohn und Verfolgung. Dieses Ideal thut der Gegenwart dringend not; es ist ihr Gegensatz, an dem sie sich aufrichten kann. Die heutige Kulturwelt, die an jedem äusseren Erfolge sich berauscht, die durchsetzt ist von Gesinnungspöbelei und einer niedrigen materiellen Selbstsucht, die für ein Linsengericht den schäbigen Rest ihrer Ideale zu verschachern bereit ist, bedarf eines grossen, gebieterisch einnehmenden Zweckes, damit ihr nicht beständig die Vielheit der Mittel zu ebenso vielen kleinen Selbstzwecken werde.

Dass Nietzsches Zukunftsgedanke schon ein solcher kommandierender Zweck sei, soll nicht behauptet werden. Aber solange die Menschheit des grossen Zweckgedankens entbehrt, muss die vornehme Gesinnung jedes einzelnen, die Achtung und Ehrfurcht vor sich selbst und andern, die stellvertretende Rolle spielen. Nietzsche ist der Philosoph, der aus dem Bedürfnis unseres Zeitalters geboren wurde, der ein Bewegungsmittel von unversiegbarer Kraft in das moderne Nachdenken warf und der uns lehrt, mit Freimut und Selbstvertrauen alle unsere Angelegenheiten zu prüfen; er hat den modernen Menschen „eingeschifft auf seine hohe See“.

Die Fortführung der Schulklassen.

Eine Statistik.*)

*Von **Adolf Rude**, Rektor in Nakel an der Netze.*

Die „Deutsche Schule“ brachte 1900 im 5. und 6. Hefte einen Aufsatz des Verfassers über das obige Thema und im Anschlusse daran einen von ihm in Gemeinschaft mit J. Tews erlassenen Aufruf zu Mitteilungen über die genannte Schulorganisation. Es sollte festgestellt werden:

1. an welchen Orten und Schulen dieselbe eingeführt ist oder war,
2. wann sie eingeführt (bezw. abgeschafft) worden ist,
3. welche Vorteile die Einrichtung erfahrungsgemäss gewährt,
4. welche Nachteile zu ersehen sind,
5. wie die Lehrer zu der Forttührung stehen, nachdem sie dieselbe kennen gelernt haben,
6. welche Stellung die Schulaufsichtsbeamten einnehmen.

Der Aufruf wurde in dankenswerter Weise von einer grossen Anzahl pädagogischer Blätter verbreitet, und es liefen auf ihn und viele direkte Anfragen hin — ganz entgegen den sonst gemachten Erfahrungen — viele Mitteilungen ein, wofür an dieser Stelle nochmals bestens gedankt wird. Das Ergebnis der Statistik wird im nachstehenden veröffentlicht. Da es zuviel Raum in Anspruch nehmen würde, wenn die zum Teil recht ausführlich angegebenen Vorteile und Nachteile der Klassenfortführung jedesmal nach ihrem Wortlaut angeführt würden, so stellen wir sie hiermit zusammen und verweisen in der Statistik der Kürze wegen auf die entsprechenden Ziffern, unter denen sie hier aufgezählt werden. Wir führen auch die angeblichen, unserer Meinung nach nicht stichhaltigen und in dem oben angeführten Aufsatze zurückgewiesenen Bedenken an.

A. Vorteile:

1. Der Lehrer lernt seine Schüler und ihre Leistungen bei der Fortführung gründlicher kennen als bei dem stehenden System.

2. Die Interessebildung und Charakterbildung wird gefördert. Der Unterricht und die Erziehung werden einheitlicher.

*) Nachdruck erwünscht.

3. Übermässiges Uniformieren wird unnötig. Die Disziplin ist leichter zu handhaben. Die Schüler kennen den Lehrer, seine Eigenart und seine Anforderungen besser.

4. Die Versetzungsprüfung wird überflüssig.

5. Der Lehrer lernt die Individualität seiner Schüler gründlicher kennen und kann sie daher besser berücksichtigen. Daher bessere Erziehung.

6. Der Lehrer lernt die häuslichen Verhältnisse besser kennen.

7. Das Verhältnis zwischen Haus und Schule, Schülern und Lehrern wird inniger. Deshalb ziehen die Eltern die Fortführung der Schulklassen vor.

8. Manches schwächere, am Ende des Schuljahres noch nicht ganz versetzungsreife Kind kann in die höhere Klasse mitgenommen werden, da der Lehrer seine Eigenart genau kennt. Der Prozentsatz der Versetzten ist daher grösser.

9. Die Fortführung bietet dem Lehrer mehr Abwechslung. Er wird vielseitiger. Er unterrichtet mit mehr Lust und Interesse.

10. Die Fortführung enthält einen steten Antrieb zur Präparation für den Lehrer, fördert also seine Fortbildung.

11. Das Verantwortlichkeitsgefühl des Lehrers wird gesteigert.

12. Der Unterricht zeitigt bessere Erfolge. Die Leistungen des Lehrers treten deutlicher hervor. So sieht sich der Fleiss eher belohnt. Dieser Umstand steigert die Berufsfreudigkeit des Lehrers.

13. Misshelligkeiten und Zwistigkeiten unter den Lehrern bei der Versetzung der Schüler werden vermieden.

14. Die ersten Schulwochen zu Beginn jedes Schuljahres gehen nicht wie bei dem Schülerwechsel verloren.

15. Das kritisierende Vergleichen der verschiednen Lehrer durch Eltern und Kinder fällt weg.

16. Der Lehrer kennt die in den früheren Klassen behandelten Stoffe besser und kann darauf weiter bauen.

B. Nachteile und Bedenken:

1. Manche Lehrer eignen sich am besten für bestimmte Stufen, ältere besonders für obere Klassen (wo bisher das Stellensystem angewandt wurde).

2. Manche Jahrgänge würden nur Lehrerinnen haben, also des männlichen Einflusses in der Erziehung verlustig gehen.*)

3. Manche Lehrer halten schlechte Disziplin.**)

4. Bei andauernd kranken Lehrern würden die Kinder im Laufe der Jahre Schaden erleiden.

5. Ungeschickte Lehrer würden ihrem Jahrgange sehr schaden, untaugliche ihn zugrunde richten.

---

*) Dazu könnte man fragen, ob die Entziehung des weiblichen Einflusses (der Lehrerinnen) gar nichts bedeute.

**) Auch in einklassigen Schulen!

6. Manche Lehrer lassen bei der Fortführung schwache Kinder sitzen.

7. Lehrer für konfessionelle Minderheiten verhindern die Fortführung in der Religion.

8. Der Schülerbestand ändert sich durch Umzug und Sitzenbleiben der Schüler sehr.

9. Die von der Fortführung ausgeschlossenen Kinder müssen sich doch an einen neuen Lehrer gewöhnen.

10. Einseitige Lehrer machen ihre Schüler einseitig.

11. Wenn der Lehrer sich nicht sehr genau präpariert, beherrscht er in keiner Klasse den Unterrichtsstoff und die Methode gründlich.

12. Die Fortführung fällt besonders älteren Lehrern zu schwer.

Die folgende Zusammenstellung weist 67 Orte nach, an denen die Fortführung der Schulklassen eingeführt worden ist, teils an einer, teils an mehreren oder allen Schulen des Ortes. Am meisten sind vertreten die preussischen Provinzen Hannover mit 9, Sachsen mit 8, dann Posen mit 6 (1 davon abgeschafft) und Westfalen mit 5 Orten. Vom Auslande liegen Mitteilungen aus Österreichisch-Schlesien und der Schweiz vor. Gar nicht vertreten sind die Provinz Ostpreussen und folgende deutsche Staaten: Württemberg, Baden, Hessen, Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg, Braunschweig, Sachsen-Altenburg, Sachsen-Koburg-Gotha, Schwarzburg-Rudolstadt, Reuss ä. L., Reuss j. L., Schaumburg-Lippe, Lübeck, Bremen.

Zeitlich am weitesten zurück reicht die Einführung unserer Organisation nach folgender Zusammenstellung in Hemelingen (1877), Hamburg (1880), Düsseldorf (1882), Krefeld (Anfang der 80er Jahre), Colmar i. E. (1883), Strehlen (1886—88), Bütow (1887), Bielefeld (etwa 1888), Leer und Geestemünde (1888), Bern (1889). Für München, Mülhausen i. E, Lage, Stettin, Berlin, Zeitz, Eisleben, Zahna, Kiel, Bramsche, Schüttorf, Lüdenscheid, Bochum, Weitmar, Saalfeld, Chemnitz, Dresden, Kirchberg i. S. und Zürich ist uns das Jahr der Einführung allerdings nicht mitgeteilt worden.

Eine vollständige Durchführung aller Klassen kommt anscheinend nur in Halle a. d. Saale (Rektor Dr. Wohlrabes Schulen) und vereinzelt in Zürich zur Anwendung. Wir reden deshalb richtiger nicht von einer Durchführung, sondern von einer Fortführung der Klassen. Diese wird an den Schulen, je nach den Verhältnissen, ausserordentlich verschieden gehandhabt. Am häufigsten sind die folgenden Arten: a) Fortführung bloss durch die Unterstufe, b) Fortführung innerhalb der Unter- und der Mittelstufe gesondert, c) Fortführung durch die Unter- und Mittelstufe fortgesetzt bis zur Oberstufe ausschliesslich.

Für den Wert der Einrichtung spricht augenfällig der Umstand, dass man fast überall, wo man sie eingeführt hat, daran festhält. Die einzigen Ausnahmen sind Rathenow in Brandenburg und Murowana-Goslin in Posen. In Rathenow ist die Fortführung abgeschafft worden, trotzdem die meisten Lehrer von dem Werte einer beschränkten Fortführung nach wie vor überzeugt sind. In Murowana-Goslin ist anscheinend gar kein ernster Versuch gemacht worden. In Lage im Fürstentum Lippe wurde die Fortführung 1896 von dem Konsistorium abgeschafft, 1900 aber wieder eingeführt.

Fortsetzung s. S. 771.

Tabellarische Zusammenstellung der eingegangenen Gutachten.

Lfd. Nr.	Schulort (Schule)	Wann		Art der Fortführung	Geltend gemachte		Stellung der	
		eingeführt	abgeschafft		Vorteile	Nachteile	Lehrer	Aufsichtsbeamten
	I. Anhalt:							
1	Raguhn	1897	—	4 untere Klassen	3	—	Beifall aller Lehrer	von der Regierung genehmigt
	II. Bayern:							
2	München	—	—	1.—2., 3.—4., 5.—7. Klasse	—	—	—	—
	III. Elsass-Lothringen:							
3	Colmar (evangelische und katholische Schule)	1883	—	—	1, 3, 14, 2	5	vollständig einverstanden	—
4	Mülhausen i. E.	—	—	—	—	—	—	—
	IV. Hamburg:							
5	Hamburg (in fast allen Volksschulen)	1880 (seit 1890 fast allgemein)	—	—	1, 5, 16	12, 10, 5	für Fortführung in 3—4 Jahrgängen	dafür
	V. Lippe:							
6	Lage (Bürgerschule)[1])	seit vielen Jahren	—	1.—4., 5.—7. Schuljahr	7, 1, 5, 12, 9, 16, 11	10	—	—
	VI. Preussen:							
	A. Westpreussen:							
7	Culm	1891 oder 1892	—	7.—4. Klasse einschl.	11, 12, 1, 6, 9, 10	1, 2	—	Rektor dafür
	B. Pommern:							
8	Bütow	1887	—	—	—	—	—	
9	Stargard	1896[2])	—	gewöhnl. 7.—5., zuweil. 7.—4. Kl.	7, 5, 8, 9, 16	9, 2, 4, 1, 3, 7	führen gern weiter	keine Hindernisse

10	Lauenburg	1901	—	6.—5., 4.—2. Kl.	12, 3, 4	—	die meisten sympathisch	Kreisschulinsp. dafür
11	Stettin (die meisten Gemeindeschulen)	—	—	6.—2. Klasse	—	—	—	—
	C. Posen:							
12	Schulitz	1892	—	6.—3. Klasse	die von Rude angegebenen (vgl. „Deutsche Schule", 1900, 5. u. 6. Heft)		dafür[3])	dafür
13	Schneidemühl (evangel. Volksschule)	1892	—	6.—3. Kl. Lehrer, 6.—4. Kl. Lehrerinnen	5, 9	5, 10, 11	—	—
14	Murowana-Goslin	1893	vgl Bemerkg.[4])	—	—	—	—	—
15	Inowrazlaw (Mädchen-Volksschule)	1894	—	teilweise	8, 1, 7, 9, 13, 12	8	fast alle	—
16	Nakel a. d. Netze (evang. und kath. Volksschule)	1897	—	6.—3. Kl., zuweilen weiter	die von Rude angegebenen		dafür	dafür
17	Mrotschen	1900[5])	—	7.—2. Kl. einschl. geplant	„		„	„
	D. Schlesien:							
18	Strehlen	1886—88	—	6.—5., 4.—3. Kl.	—	—	allseitig Beifall	allseitig Beifall
19	Königshütte i. Oberschles. (i. ganzen Schulinspektionsbez. Königshütte)	1891	—	völlige Durchführung nirgends, dagegen Fortführung auf derselben Stufe	die allgemein anerkannten; Lehrer können auf ihr. Stufe heimisch werden; Einfluss schwacher Lehrer wird später ausgeglichen	—	Lehrer für völlige Durchführung	Inspektor u. Dirigenten für die eingeführte Einrichtung
20	Oels (7stufige Mädchenschule)	1894	—	nur von 7.—6. Klasse[6])	—	—	—	Schulinspektor einverstanden
21	Tarnowitz (Oberschles.)	1898	—	6.—4. Klasse	5	5, 8	Lehrer nicht sympathisch	Schulinsp. dafür i. Interessed. Lehrer

[1]) 1896 wurde die Fortführung von dem Konsistorium abgeschafft, 1900 wieder eingeführt.
[2]) Versuche der Fortführung wurden schon vor 1896 gemacht, seitdem konsequente Durchführung.
[3]) Ein späterer Kreisschulinspektor war nicht für die Fortführung.
[4]) Durch einen Rektor eingeführt, bald darauf von seinem Nachfolger aufgehoben.
[5]) Vor 1900 war die Fortführung bereits versucht worden.
[6]) Aus persönlichen Gründen keine weitere Fortführung.

Lfd. Nr.	Schulort (Schule)	Wann eingeführt	Wann abgeschafft	Art der Fortführung	Geltend gemachte Vorteile	Geltend gemachte Nachteile	Stellung der Lehrer	Stellung der Aufsichtsbeamten
	E. Brandenburg:							
22	Berlin (68. Gemeindeschule u. auch andere Schulen vereinzelt, Kgl. Taubstummenanstalt)	—	—	2—3 Klassen	5, 2, 3	8	—	—
23	Rathenow (2 Gemeindeschulen)	1895—97	abgeschafft wann?	6.—4., 3.—2. Klasse	—	—	die meisten Lehr. sind für eine beschränkte Fortf.	Rektor hat Fortführung fallen lassen
24	Fürstenberg a. O.	1897	—	—	1, 12, 11	5, 10	dagegen	Rektor (u. Ortsschulinsp.) dafür
	F. Sachsen:							
25	Halle a. S.	1890 od. Ende der 80er Jahre	—	teilweise völlige Durchführung, teilw. beschränkte Fortführung (meist innerh. der Unter-, Mittel-, Oberstufe)	die von Tews, Wohlrabe, Rude u. s. w. angeführten		Lehrerverein u. Lehrerkollegium im Prinzip einverstanden	Merseburger Regierung für teilweise Fortführung
26	Annaburg (Kgl. Militär-Knabenerziehungs-Institut)[1]	vor 1892 ?	—	vom 3. Schuljahre ab; die beiden ersten Schulj. hat die Schule nicht	1, 6, 2, 12, 8, 10, 11, 13, 7	keine	alle dafür	sehr dafür
27	Teuchern (8-stuf. Volksschule)	1893	—	—	—	—	—	—
28	Schmiedeberg	1895	—	die beiden ersten Schuljahre (früher drei)	Vorteile nicht merkbar	viele Kinder werden angeblich unreif versetzt, weil jeder L. nicht viele zurücklassen will	gleichgiltig	angeblich gleichgiltig[2])
29	Eilenburg (Bürgerschule)	seit 1900 vollständig, bis dahin teilweise	—	—	noch nicht	bemerklich	bisher ablehnend	Regierung dafür
30	Zeitz (höhere Mädchenschule)[3])	—	—	9.—7. Klasse	—	—	die tüchtigen Lehrer für die Durchführung	Kreisschulinsp. dagegen

31	Eisleben	—	—	innerh. der Stufen	—	—	—	—
32	Zahna	—	—	teilweise (in unt. u. mittl. Klassen)	12	keine	vollständig einverstanden	wie Halle
	G. Schleswig-Holstein:							
33	Elmshorn	1894	—	bei 6 Klassen die 3 unteren, bei 7 die 4 unteren	die von Rude angeführten	—	zufrieden	Kreisschulinsp. Freund, Regierg. stimmt zu
34	Heide (1. Mädchen-Bürgerschule)	etwa 1895	—	—	—	—	—	—
35	Kiel (Volks- und Mittelschulen)	—	—	meist 2 od. 3 Klass., selten mehr; vielfach unterste Kl. in fester Hand, dann beginnt Fortführung	5, 2	—	befriedigt	befriedigt
	H. Hannover:							
36	Leer (a. reform. Klassenschule, b. lutherische Mädchenschule)	a. 1888 b. 1895	—	a. 7.—4. Klasse b. je 2 Jahre	a. sehr viele nach jeder Richtung hin b. 14, 8	a. an der Schule überhaupt noch nicht zu Tage getreten b. 5	a. das ganze Kollegium dafür b. wollen d. Einrichtung nicht missen	Regierung dafür
37	Hemelingen	1877[1])	—	6.—3. (Lehrer), 6.—5. (Lehrerinnen)	1, 5, 12	—	grösste Zufriedenheit	Behörden sehr zufrieden
38	Geestemünde	1888	—	früher 6.—5., 4.—3. Kl., jetzt (7 Klass.) 7.—5., 4.—3. Klass., an 2 Schulen 7.—6., 5.—3. Klasse	1, 5	12	junge Lehrer für möglichst weitgeh. Fortführg., ältere nicht	—
39	Osterode a. Harz (Knaben- u. Mädchenschule)	etwa 1894	—	3 unterste, 3 folgende Klassen	keine grossen f. Schüler, da zu viele sitz. bleiben	12, 10	—	—
40	Hannover	1892	—	die 3 unteren Kl.	—	—	—	—
41	Hameln (Volks- und Mittelschule)	1896	—	die 3 unteren Klassen	1, 5, 7, 12	keine	sämtlich dafür	dafür

[1]) Der Bericht bezieht sich auf die Jahre 1892—1896.
[2]) Von anderen Seiten wird dagegen angegeben, die Merseburger Regierung sei für die Fortführung.
[3]) Nur teilweise anwendbar, weil Bevölkerung sehr wechselt; ausserdem Frequenzen sehr schwankend.
[4]) Einrichtung seit 1877, „soweit damals angängig".

Lfd. Nr.	Schulort (Schule)	Wann		Art der Fortführung	Geltend gemachte		Stellung der	
		eingeführt	abgeschafft		Vorteile	Nachteile	Lehrer	Aufsichtsbeamten
42	Stade	1900	—	7.—4. Klasse	—	—	—	—
43	Bramsche (b. Osnabrück)	—	—	teilweise	—	—	—	—
44	Schüttorf (Kr. Bentheim)	—	—	—	—	—	—	—
	J. Westfalen:							
45	Bielefeld[1])	etwa 1888	—	—	die von Rude angeführten	nichts von besonderer Bedeutung	—	—
46	Siegen	etwa 1890	—	zumeist durch Unter- u. Mittelstufe besonders	—	—	fühlen sich wohl dabei	wohlwollende Stellung
47	Lüdenscheid	—	—	an einem System von 15 Kl. etwa bei 4-5 L., doch nur bis zur 1. Kl. excl.(7klass.Syst.)	—	—	einige dafür, einige ältere nicht	—
48	Bochum	—	—	seit 1900 2 od. mehr Jahre, 1.—3., 4.—6. Schuljahr	—	—	—	dafür[2])
49	Weitmar (bei Bochum)	—	—	früher 6.—2. Kl. incl., seit 1901 auf Verlangen d. Kreisschulinsp. 2 Jahre	die von Rude angegebenen	5	ausnahmslos dafür	Regierung für 2jährige Fortführung
	K. Hessen-Nassau:							
50	Bad Ems	um 1890	—	an einer Schule die ersten 5, an der and. die erst. 4 Jahrgänge	1, 12, 9	—	allgemein freundlich	Kreisschulinspektor Freund des Systems
	L. Rheinprovinz:							
51	Düsseldorf	1882	—	bis zur 2. Klasse	—	—	—	—

52	Krefeld (7klassige Volksschulen, 9stufige Mittelschule)	Anfang der 80er Jahre	—	Volksschulen: jed. Lehrkraft 4 Jahre, in vielen Fäll. bis 2. Klasse incl.; Mittelschule: Kl. 9—6	9, 11	5	—	—
53	Kirn a. d. Nahe	vor einig. Jahren	—	—	—	—	—	—
54	Quierschied (Kreis Saarbrücken)	1898	—	1.—4. Schuljahr	5, 1, 7, 15, 12	bis jetzt keine zu erkennen	in jed. Beziehung zufrieden, wünschen Fortführg. bis 8. Schulj.[3])	—
	VII. Sachs.-Meiningen:							
55	Poessneck (Bürgerschule)	wohl 1896	—	1.—2., 3.—5., 6.—8. Schuljahr	im ganzen die v. Rude dargelegten	bisher gar keine bekannt geword.	sehr einverstanden	Die Einrichtung ist im Meininger Lande gleichsam obligatorisch; die Schulinspektoren dringen infolge Anordg. d. Oberschulbehörde auf beschränkte Fortf.
56	Lauscha	1896 od. 1897	—	1.—3., 4.—6. Schuljahr	über die Vorteile sind alle einig	5	sehen die Vorteile ein	
57	Gräfenthal	1898	—	3. u. 4. Schulj.	1, 7, 5, 12	keine	sind dafür	
58	Saalfeld	—	—	1.—2., 3.—5., 6.—8. Schuljahr	—	—	—	
	VIII. Königr. Sachsen:							
59	Chemnitz	—	—	4.—6. od. 7. Schuljahr?	—	—	—	—
60	Dresden (4. katholische Bezirksschule)	—	—	5.—3. Klasse	12, 9, 7, 5, 16, 2	12	nicht unsympathisch	—
61	Kirchberg i. S.	—	—	einige Jahre (je nach der Indiv. des Lehrers), aber nicht Durchführ.	—	—	—	—

[1]) Kreisschulinspektor bestimmt bei Revision, ob fortzuführen oder nicht.
[2]) Regierung in Arnsberg verlangt in Dienstanweis. für Rektoren, dass jeder Lehrer seine Klasse mindestens zwei Jahre fortführe.
[3]) Die auf oberen Stufen Beschäftigten wollen von einem Anfange auf der Unterstufe nichts wissen.

Lfd. Nr.	Schulort (Schule)	Wann		Art der Fortführung	Geltend gemachte		Stellung der	
		eingeführt	abgeschafft		Vorteile	Nachteile	Lehrer	Aufsichtsbeamten
	IX. Waldeck:							
62	Wildungen	1891	—	teilweise	die von Rude angegebenen	5, 10	—	—
	X. Sachsen-Weimar:							
63	Ilmenau (Bürgerschule)	1890	—	8.—7., 6.—5., 5.—4., 3.—2., 2.—1. Klasse	12, 3, 5, 6	1, 5 (namentlich bei vollständiger Durchführung	alle für Fortführung innerhalb zweier Klassen	Bezirksschulinspektor gut geheissen
64	Berka a. Ilm	1900	—	innerhalb der Unter-, Mittel-, Oberstufe	die bekannten	keine	für beschränkte Fortführung	Bezirksschulinspektor dafür
	XI. Österreichisch-Schlesien:							
65	Teschen (Volksschule für Mädch. a. Sachsenberg)	1894	—	—	14, 5, 1, 12, 16, 9	bei tüchtigen Lehrkräften keine	sämtlich dafür	passiv
	XII. Schweiz:							
66	Bern (Sülgenbachschule)[1]	1889	—	1.-2.,3.-4.,5.-6.(7.) + (7.)—8., 8.—9. Schuljahr	5, 2, 10, 12	—	denken an keine Änderung	denken an keine Änderung
67	Zürich	—	—	3 Jahre; in geteilt. Landschul. zuweilen durchgeführt durch alle 6 J. d. Primarsch.; bei 3klass. Schul. 1.-4., 5.-6. Schulj.	—	—	—	—

[1]) In den andern grossen Schulen der Stadt und des Kantons ähnlich.

Die Stellung der Lehrer ist fast überall ausserordentlich sympathisch. Sie haben sich durch zum Teil recht langjährige Erfahrungen von dem Werte der Klassenfortführung überzeugt, und in den meisten Fällen sind alle, an einigen Schulen ist wenigstens die Mehrheit sehr zufrieden damit. Hier und da heisst es, dass einige ältere Lehrer nicht für die Fortführung seien. Das ist gar nicht zu verwundern. Wo bisher das stehende System in Gebrauch war und nun die Fortführung eingeführt wird, da werden zweifellos erheblich grössere Anforderungen, namentlich an die älteren Lehrer, gestellt. Wenn da die erforderliche Elastizität nicht mehr vorhanden ist, dann muss die Einrichtung als drückend empfunden werden. Es ist aber zu beachten, dass das nur besondere Verhältnisse bei der Neueinführung trifft, nicht aber den Wert der Organisation selbst. Im allgemeinen wird sich die Fortführung leichter einführen lassen, wo der Lehrkörper in der Mehrheit aus jungen Lehrkräften besteht, schwerer, wo er sich aus älteren zusammensetzt. Einmal heisst es, die Lehrer stünden gleichgültig zu der Einrichtung, ein andermal: „nicht unsympathisch“, wieder ein andermal (wo sie erst vor kurzem eingeführt worden war): „bisher ablehnend“. Für einen Ort heisst es, die Lehrer seien dagegen. Bei einem Orte wird angegeben, die Lehrer seien für völlige Durchführung, bei einem andern, die jungen Lehrer seien für möglichst weitgehende Fortführung, die älteren nicht. In allen andern Fällen sind die Lehrer mit der eingeführten beschränkten Fortführung einverstanden. Für einige Schulen ist über die Stellung der Lehrer oder Schulaufsichtsbeamten oder beides nichts mitgeteilt worden.

Auch die Schulaufsichtsbehörden stehen der Fortführung der Klassen in den allermeisten Fällen sehr günstig gegenüber. In Sachsen-Meiningen ist die Einrichtung gleichsam obligatorisch gemacht worden, da die Oberschulbehörde die beschränkte Fortführung (innerhalb der Unterrichtsstufen) verlangt. Die Königl. Regierung in Arnsberg ordnet in der Dienstanweisung für Rektoren an, dass jeder Lehrer seine Klasse mindestens 2 Jahre mitführe. Ebenso tritt die Merseburger Regierung für die Fortführung ein. Nach Tews ist sie auch von der Breslauer Regierung empfohlen worden.

Mit wenigen Ausnahmen werden in allen Berichten die Vorteile der beschränkten Fortführung entschieden und warm betont. Die angeführten Nachteile und Bedenken treten dagegen in den meisten Fällen völlig zurück. An mehreren Schulen weiss man überhaupt nichts von Nachteilen zu berichten. Die angeführten Bedenken treffen zudem — was wohl zu beachten bleibt und in den Berichten oft auch angeführt wird — grösstenteils nicht die beschränkte Fortführung, sondern die Fortführung bis an das Ende der Schulzeit, also die Durchführung der Klassen. — Auf den Aufruf erschien auch von einem ungenannten Verfasser in der „Schulpflege“, 1900, Nr. 11, eine eingehende Darlegung von „Bedenken gegen die Durchführung der Schulklassen“. Dieselben treffen gleichfalls grossenteils die völlige Durchführung. In dem oben angeführten Aufsatze des Verfassers dieser Statistik sind die meisten schon behandelt worden.

Wie bereits angedeutet worden ist, sind wir leider nicht in der Lage, bezüglich aller angeführten Orte die Angaben vollständig zu bieten, da die eingelaufenen Mitteilungen nicht immer alle Fragen beantworten. Es liegt in der Natur der Sache, dass die vorliegende Statistik als erste umfassende nicht

lückenlos sein kann. Es wäre dem Verfasser deshalb sehr erwünscht, wenn er weitere Mitteilungen erhielte, die zur Ergänzung dieser Zusammenstellung und zur Belehrung dienen könnten. Denn bei einer derartigen Schulorganisationsfrage ist schliesslich noch mehr als bei andern pädagogischen Angelegenheiten die praktische Erfahrung überzeugend und ausschlaggebend. Für Duisburg, Coburg, Schweinfurt, Waldenburg i. Schl., für welche Orte Tews im Jahre 1889 Mitteilungen über Fortführung der Klassen zugingen, ist jetzt keine Nachricht eingelaufen, auch auf meine direkten Anfragen.

Umschau.

Berlin, den 24. November 1901.

Wie von Zeit zu Zeit eine grausige That den moralischen Tiefstand ganzer Volksschichten wie ein Blitzstrahl beleuchtet, so gelangen auch hin und wieder Mitteilungen in die Öffentlichkeit, die erkennen lassen, wie wenig Veranlassung wir haben, die Phrase vom Volk der Denker unbesehen auf jeden Bürger des neuen Deutschen Reiches auszudehnen.

Wenn man auf eine andere, als die bei Einstellung der Rekruten in das Heer übliche Art den Bildungsstand der breiteren Volksschichten festzustellen sucht, so erhält man Resultate, die auch dem Sachkundigen bedenklich erscheinen müssen. Wenn zwanzig Rekruten in der fortgeschrittensten preussischen Provinz über Bismarck nicht mehr und nichts Besseres zu sagen wissen, als sie nach Zeitungsmitteilungen auf die Fragen eines Offiziers in einer Garnison der Provinz Sachsen von sich gegeben haben, so steht es mit der Kenntnis der grossen historischen Persönlichkeiten in unserm Volke übel genug, selbst wenn man in Anrechnung bringt, dass ein Offizier, der mit seinen Pflegebefohlenen auf dem Fusse des Zu-Befehl-Tones verkehrt, nicht der geeignetste Mann ist, einen jungen Menschen zu examinieren, der sonst nicht viel Gelegenheit hat, sein Wissen zu Markte zu tragen. Man kann aber getrost fünfzig Prozent und mehr auf die Ungeschicklichkeit des Examinierenden in Anrechnung bringen, was dann übrig bleibt, ist noch traurig genug, um alle optimistischen Auffassungen von unserer Volkskultur zu vernichten. Es giebt dem gegenüber nur einen Trost: die nicht geringere Unwissenheit der sogenannten „gebildeten“ Kreise in allen denjenigen Dingen, die sie auch nur von der Schulbank her kennen, wie jene Rekruten Bismarck. Soweit das Wissen der Schule in den nachfolgenden Lebensverhältnissen nicht seine Anwendung, Fortbildung und Ausgestaltung erfährt, zerfällt es in ein Nichts. Das ist nicht ein unglückseliger Zufall, sondern psychologische Notwendigkeit, womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass die Schule an aller Unwissenheit unschuldig sei. Aber die Schule allein kann ein durchgebildetes Volk nicht schaffen. Das Leben und die Bildungseinrichtungen für die Erwachsenen entscheiden darüber, was von den zarten Pflänzchen der Schularbeit bleibt oder frühzeitig zugrunde geht, und darum muss der Volksschullehrer nach Diesterwegs vortrefflichen Worten zum Volkslehrer werden, wenn er nicht auf Sand bauen will.

Wer Sinn für volkstümliche Denkweise hat, dem bietet übrigens die gedachte Bismarckenquête ein hübsches Beispiel dafür, wie der nach Helden und

Heldenthaten verlangende Sinn des Volkes alles Wunderbare und Grosse auf einen oder wenige Scheitel häuft. Ein Duisburger Oberklassenordinarius erhielt als Lösung der Aufgabe: „Schreibt nieder, was ihr von Bismarck wisst!" unter anderem folgenden denkwürdigen Aufsatz: „Bismarck war ein starker und kräftiger Mann. Er lebt nicht mehr, er ist eines sanften Todes gestorben im Jahre 1888. In Berlin liegt er begraben. Er fechtete mit Tapferkeit in den Kriegen von 1860—1864 und 1870. Er machte die Kriegspläne. Als der Krieg 1870 ausbrach, ging Bismarck verkleidet durch die Länder Frankreichs und zeichnete sich die Länder und Städte auf einem Bogen Papier, und als die Deutschen gegen Frankreich vorrückten, wusste er alle Wege in Frankreich. Er führte auch einen Krieg mit Schweden. Im dreissigjährigen Kriege hatte er den Kaiser aus der grössten Gefahr errettet. Im Kriege gegen die Franzosen sagte er zum Grossen Kurfürsten, er solle doch von dem schrecklichen Orte weggehen, wo die Kugeln pfiffen. Bei der Kaiserproklamation war er der Vorsitzende. Für seine Tapferkeit wurde aus dem Graf Bismarck ein Fürst gemacht. Er war der berühmteste Fürst und ein tüchtiger General. Bismarck gehörte auch zum Dreibunde. Wenn der Kaiser auf Reisen war, dann trat er die Herrschung an. Bismarck vertrieb die Franziskaner und setzte den Bischof in Bann. Er machte sich sehr verdient durch die Anordnung der Invaliditäts- und Altersversicherung und andere Regeln für den Arbeiterstand. Bismarck war verheiratet und hatte drei Kinder, die waren nicht so. Er ist der Gründer mehrerer Fabriken, wo geistige Getränke gemacht werden."

Klingt dieser Schüleraufsatz nicht wie ein mittelalterliches Epos? Thaten der beiden Kaiser Wilhelms I. und II., Moltkes, Wallensteins, Frobens, Heinrichs IV., die das Gemüt des Kindes besonders berührt haben, werden ohne viele Skrupeln auf den Grössten, den es kennt, übertragen. Der jugendliche Verfasser verdankt sicherlich nicht diese ganze Weisheit der Schule, sondern auch den Gesprächen der Erwachsenen in einem angeregten Arbeiterhause, der vorzeitigen Zeitungslektüre und andern ausserhalb der Schule liegenden Bildungseinflüssen. Die jugendliche Phantasie thut ein übriges, um das bunte Bild zusammenzubauen. Es mag dem Leser überlassen bleiben, der Erscheinung weiter nachzugehen und sich die Frage zu beantworten, welche Verbindungen die Elemente der Schulbildung, des häuslichen Lebens, der Lektüre u. s. w. in einem Kindesgeiste der Gegenwart eingehen; er wird sich dann schwerlich noch über das Bunte, Krause und Widerspruchsvolle in unserm Volksleben wundern. Vielleicht ist es gut so, dass buntes Gerank die oft entsetzlich öde Wirklichkeit überzieht. Wenn die Mischung zuweilen nur nicht gar zu gefährlich wäre! Besser wäre es aber jedenfalls, man liesse es mit den üblichen Anklagen gegen die Schule einstweilen auf sich beruhen und machte sich daran, das Leben des Volkes weniger öde, weniger geistlos, weniger gemütsleer zu gestalten. Das ist freilich eine lange und schwere Arbeit, die mit ein paar Handgriffen sich nicht thun lässt. Aber eins kommt zum andern, und wenn man erst erkannt hat, dass, wie John Ruskin sagt, der wahrhafte Reichtum eines Landes in „der grössten Anzahl edler und glücklicher Menschen" besteht, dass es keinen andern Reichtum giebt als Leben, „das alle Kräfte erschliesst: Liebe, Freude, Bewunderung", dass das Land das reichste ist, „welches die grösste Anzahl edler und glücklicher Menschen er-

nährt“, dass der Mensch der reichste ist, „der, nachdem er die Aufgaben seines eignen Lebens auf das vollkommenste erfüllt hat, sowohl persönlich als durch seine Besitztümer den weitesten, hilfreichsten Einfluss auf das Leben anderer ausübt“, dann wird man sich vielleicht zu einer Nationalökonomie und Staatspolitik bequemen, die in dem Arbeiter und dem Arbeiterkinde mehr sieht, als ein Wesen, das lediglich Werte schafft. Wenn für die Verbesserung der Menschenerziehung dieselben Opfer gebracht würden, als beispielsweise für Fortschritte in der Technik, es sähe wahrlich besser mit unserm Volke aus.

Aber Volksbildungsfragen sind in dem Staatsganzen Dinge von untergeordneter Bedeutung. Die oberste Verwaltungsstelle, die damit betraut ist, heisst sehr bezeichnend Kultus- und nicht Unterrichtsministerium; die einflussreicheren Stellungen in der ausgedehnten Verwaltung sind grösstenteils früheren Geistlichen übertragen. Sie sitzen als technische Räte in den Provinzialschulkollegien und Bezirksschulbehörden und lehren an den Seminaren Pädagogik. Die niederen Verwaltungsstellen nehmen aktive Geistliche ein. Erst da, wo es das Erziehungswerk selbst zu treiben gilt, beginnt der Stand, der für die Schule speziell vorgebildet ist. Ein subalterner Stand, ein Leib ohne Kopf! Andere wollen für ihn denken und sprechen, er selbst soll nur schaffen. Er ist der Unteroffizier der Bildungsarmee, über dem ein Offizierkorps steht, das zum Teil andere Interessen und Sorgen hat, als die des Volksbildungswesens. Lange kämpft der Stand der Volksschullehrer gegen diese Herabdrückung auf die unterste Stufe der Bildungsarbeit. Die Erfolge sind bisher dürftig genug. Die Geistlichkeit leistet mehr oder weniger geschlossen Widerstand. Sie glaubt damit das Interesse der Kirche und auch der Schule zu fördern, so oft und überzeugend auch nachgewiesen wurde, dass weder das eine noch das andere auf diesem Wege geschehen kann. Wird freiwillige Entsagung oder gewaltsame Trennung schliesslich die Frage lösen? Auf Seiten der Schule glauben viele noch an die Möglichkeit einer friedlichen Lösung. So schreibt der tapfere Jakob Beyhl-Würzburg in der „Patria“, dem Jahrbuch der „Hilfe“, am Schluss eines lesenswerten Artikels: „Die Kirche hat die Lehrerbewegung lange bekämpft oder sich scheu vor ihr zurückgehalten. Wann kämpft sie kraftvoll mit an der Spitze, wenn es gilt, den Lehrerstand von äusserer oder innerer Not zu befreien, damit er ausschliesslich seinem Bildungsberuf lebe und durch vertiefte Bildung angespornt werde, auch ausserhalb der Schulzeit sich in die Aufgaben der Jugendbildung zu versenken und sich die Bürgerschaft im Reiche des Geistes zu erwerben, alles zu dem Zweck, um in dem heranwachsenden Geschlechte ein ideales, reiches und reines inneres Leben zu wecken und zu pflegen? Wann empfindet die Kirche diese Mitarbeit als eine Pflicht der Seelsorge am Volke? Wann entäussert sie sich freiwillig aller äusseren Gewalt über die Volksschule? Wann erblickt sie in der Scheidung des geistlichen Standes und des Volksschullehrerstandes und in der Vertiefung und Verinnerlichung der Arbeit in jedem dieser eigengearteten Berufszweige Gottes Willen? Wann erblickt sie in der Mündigkeitsbewegung der Volksschullehrer mit ihrem tiefsittlichen Grundzug die Ertüchtigung eines emporwachsenden Standes zur selbständigen Mitarbeit am Reich Gottes? — Die Zeit pocht immer vernehmlicher an die Thore der Konsistorien, an die Pforten der Bischofsitze und an die Thüren der Pfarrhäuser und ruft hinein: Macht Frieden mit den kämpfenden Volksschullehrern! Verwirklicht das Wort

der Heiligen Schrift: „Weidet die Herde Christi, so euch befohlen ist, und sehet wohl zu, nicht gezwungen, sondern williglich, . . . von Herzensgrund; nicht als die über das Volk herrschen, sondern werdet Vorbilder der Herde. So werdet ihr, wenn erscheinen wird der Erzhirte, die unverwelkliche Krone der Ehre empfangen“ (1. Petri 5, 2—4).

„Fromme Wünsche“ nicht nur in dem einen, sondern auch im andern Sinne! Die organisierten Kirchen erblicken ihre Stärke leider zumeist in den äusseren Machtmitteln, und wenn das der Fall ist, kann man ihnen den Verzicht auf das Schulregiment freilich nicht zumuten.

* * *

Ein Kaiserwort mag heute den Schluss der kurzen Umschau bilden — kurz, weil die grossen Leute auf den ersten Seiten der Zeitschrift für den kleinen Plauderer nicht mehr Raum gelassen haben. Der Kaiser nahm an der am 18. d. M. in der Technischen Hochschule zu Charlottenburg abgehaltenen Versammlung der Schiffsbautechnischen Gesellschaft teil und führte dabei u. a. aus: „Ich möchte darauf hinweisen, weshalb wir für unsern Schiffsbau entschieden eine selbständige Bahn vindizieren können; es ist von vornherein dahin gestrebt worden, dass der Einfluss der Front, d. h. der Seeoffiziere, die die Schiffe führen und kommandieren, immer möglichst massgebend auf den Konstrukteur und Erbauer gewesen ist. Wir sind die erste Nation gewesen, die den Schritt gewagt hat, an die Spitze der Konstruktionsbureaus einen aktiven Kapitän zur See zu stellen. Daraus ergiebt sich die Konsequenz, dass unsere Schiffstypen sich lediglich unter dem Einflusse der militärischen Forderungen entwickelten, im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo man der Ansicht war: der Techniker konstruiert ein Schiff, und damit fährt dann die Marine. Dieser Grundsatz ist Gott sei Dank verlassen . . . .

Wenn es doch in der Schule auch so wäre! Vielleicht im 21. Jahrhundert!

Mitteilungen.

Universitätsbildung der Volksschullehrer. Thesen. 1. Die Bildung des Volksschullehrers — wie jedes Lehrers — muss im Einklang stehen mit den thatsächlich allgemeinhin vorhandenen beruflichen Aufgaben desselben. 2. Da der Volksschullehrer, namentlich auf dem Lande, in allen Lehrfächern, wie in den auf Wissen so in den auf Gemütsbildung und Fertigkeiten abzielenden, zu unterrichten hat, muss seine Vorbildung einen encyklopädischen Charakter haben, muss er in den sämtlichen Gebieten, die auf dem Programm der Volksschule stehen, bewandert sein. 3. Solche Vielseitigkeit der Vorbildung verträgt sich nur bei ungewöhnlich begabten Naturen mit deren tieferen Begründung, demnach mit gründlichem Fachwissen. 4. Demgemäss bietet das Lehrerseminar eine allgemeine wissenschaftliche Bildung, die, sich in gemessenen Schranken haltend, von erschöpfenden Belehrungen absehen muss, um sich von einem Übermass der Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Zöglinge fern zu halten. Zu der

allgemeinen Bildung tritt die pädagogische Fachbildung, treten die praktischen wie theoretischen pädagogisch-didaktischen Übungen, tritt auch die Unterweisung in musikalischen Fächern, in Gymnastik, bezw. in Garten- und Obstbau, und für die Zwecke der Fortbildungsschule auch noch in Buchführung, Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre u. a. 5. Das Lehrerseminar könnte als Vorbildungsanstalt für Volksschullehrer nur in dem Falle durch die Universität ersetzt werden, dass auch in der Volksschule das Fachlehrersystem durchführbar wäre. 6. Die Seminarbildung wird in dem Masse der ihr bislang gestellten, durch den gesamten Charakter und die Organisation der Volksschule bedingten Aufgabe gerecht werden, als sie bestbewährten Lehrkräften anvertraut wird, und die Lehrerseminare sich überhaupt nach allen Seiten zu pädagogischen Musteranstalten erheben. 7. Die Seminarbildung schliesst keineswegs den Besuch akademischer Vorlesungen seitens der besonders tüchtigen und strebsamen Lehramtsaspiranten aus. Die Schulbehörden haben hierzu, wie zur Veranstaltung von Fortbildungskursen für im Amte stehende Lehrer die Hand zu bieten. 8. Die Fortbildung der Volksschullehrer wird ausser durch die genannten Mittel durch Eröffnung von Gelegenheiten zu erweiterten wissenschaftlichen Prüfungen und damit zur Erlangung von Fachlehrerstellen u. s. w. gefördert. 9. Für die vielfach trefflichen Erfolge der Seminarbildung sprechen zahlreiche Beispiele von Männern, die auf Grund seminarischer Vorbildung sich zu hervorragenden Gelehrten emporarbeiteten. 10. Dem Fortbildungstrieb des Volksschullehrers kann natürlich auch durch Begründung und Pflege allgemein wissenschaftlicher wie spezifisch pädagogischer Vereine Genüge geschehen. Es ist dieser Trieb um so weniger einzudämmen, als er ein Hauptmerkmal für die gediegenen Erfolge des Seminarunterrichts sein und bleiben wird.

Die vorstehenden Thesen über Lehrerbildung wollen kein vollständiges Bild von meinen Anschauungen über dieses Thema bieten, sind vielmehr nur bestimmt, irrtümliche und höchst willkürliche Bemerkungen der Kreuzzeitung zu meinem in der Beilage der Münchner Allgemeinen Zeitung (Nr. 248) erschienenen Artikel über „Die Universitätsbildung des Volksschullehrers“ zu berichtigen. Der geehrte Herausgeber der „Deutschen Schule“ erklärte sich freundlicher Weise bereit, eine solche Berichtigung in seinem Blatt zu bringen. Es möge gestattet sein, auf meine umfangreiche, mit zahlreichen litterarischen Hinweisen versehene Schrift „Zur Frage der Lehrerbildung“ (Verlag von Paul Schettler, Köthen), sowie auf die das gleiche Thema behandelnde, in 2. Auflage erschienene Arbeit (s. Pädagogisches Magazin von Friedr. Mann, Langensalza) an dieser Stelle zu verweisen.

Jena. Dr. H. Keferstein.

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrervereine. Sitzung vom 19. Oktober. Auf Antrag Dr. Spitzners wird in der Angelegenheit Meumann-Kretzschmar (siehe Septemberheft der Deutschen Schule S. 572 ff.) folgender Beschluss gefasst: „Die Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik erklärt, dass sie an ihrer in der Sitzung vom 13. Juli angenommenen Resolution festhält. Sie betrachtet von dem dort vertretenen Standpunkte aus die Differenz zwischen Herrn Prof. Dr. Meumann und Herrn Kretzsch-

mar lediglich als eine wissenschaftliche Meinungsverschiedenheit über den richtigen Weg, die Pädagogik mit Hilfe exakter Forschungsmethoden fortzubilden, und hofft, dass weitere positive Arbeiten und Diskussionen die Klärung der Ansichten herbeiführen werden." — Sodann spricht Stud. paed. C. Tittel über die Schrift: „Die Psychologie des Kindes und die Schule" von Prof. B. Erdmann-Bonn. Der Verfasser vertritt darin die Ansicht, dass besondere Einrichtungen zu besserer psychologischer Vorbildung der Lehrer nicht zu treffen seien; auch die Gründung von wissenschaftlichen Vereinigungen zur Pflege der Kinderpsychologie seitens der letzteren sei zu verwerfen, da diese den Schwerpunkt der Arbeit des Lehrers unnötigerweise verrücken würden. Die Kinderforschung sei denen zu überlassen, welche die dazu nötige wissenschaftliche Bildung besässen; Lehrer und Kinderpsycholog fielen nicht zusammen. Der Lehrer dürfe wohl ein Interesse für die Kinderpsychologie hegen, aber die Mitarbeit an ihrem wissenschaftlichen Ausbau sei ihm als Lehrer versagt. Der Pädagogik als angewandter, praktischer Kinderpsychologie sei der wissenschaftliche Wert abzusprechen. Bei der Kritik dieser Anschauungen wendet sich der Berichterstatter gegen die darin auftretende Missachtung und Verkennung der Aufgaben, die sich die Schule zu stellen hat, und gegen die Geringschätzung der pädagogischen Erfahrung. Ferner konstatiert er einen ausgeprägt intellektualistischen Zug in Erdmanns Anschauungen, da derselbe nirgends die Gemütsseite des kindlichen Seelenlebens in der Psychologie und der Erziehung betone und die Schule nur als Lernschule kenne. — In der Debatte billigte man die abweisende Stellungnahme des Referenten vollkommen und vertrat die Überzeugung, dass dem Pädagogen ein selbständiges psychologisches Forschungsgebiet zukomme, und dass die psychologischen Beobachtungen desselben von wissenschaftlichem Werte für die allgemeine Psychologie seien. Auch wurde gerügt, dass Erdmann das Gebiet der Kinderforschung an dem Punkte aufhören lasse, bis zu dem die Erinnerung der Erwachsenen zurückreiche, dass er also, ähnlich wie Preyer, Compayré u. a., die kindliche Entwickelung nur etwa bis zum 4. Lebensjahre untersuche, bis zu einem Zeitabschnitte, von dem an gerade erst das Kind den Pädagogen besonders zu interessieren beginne.

Sitzung vom 9. November. Der Vorsitzende Kretzschmar behandelte „das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik vom erfahrungswissenschaftlichen Standpunkte." Der Gedankengang des Vortrags war folgender: Die herkömmliche Auffassung, vertreten durch Herbart, Beneke, Ziller, Wundt, Paulsen, Meumann, Erdmann u. a., ignoriert die pädagogische Erfahrung als wissenschaftliche Deduktionsquelle der Pädagogik. (? R.) Sie legt nur der Psychologie wissenschaftlichen Wert bei, und dem zufolge sucht in der Gegenwart die moderne experimentell-physiologische Psychologie einen möglichst bestimmenden Einfluss auf den Inhalt der Pädagogik zu gewinnen und letztere von sich völlig (? R.) abhängig zu machen. Demgegenüber muss der Pädagog mit vollem Nachdruck den Standpunkt vertreten, dass diese moderne Psychologie nur zu einem sehr kleinen Teile für ihn in Frage kommt, und dass sie andererseits ungemein wichtige Probleme, so die Entwickelung des Kindes nach der logischen, ethischen und ästhetischen

Seite hin u. a., ganz unberücksichtigt lässt. (Daran zweifelt aber doch niemand. R.) Die Pädagogik braucht eine andere, ihren Bedürfnissen völlig angepasste, eine spezifisch pädagogische Psychologie. Material zu derselben enthalten die einschlägigen Werke von Strümpell, Jahn, die Arbeiten zur Kinderforschung von Sully, Tracy u. a. (Auch verschiedene der oben genannten Psychologen, wenn nicht alle, wären hier anzureihen. R.) Diese pädagogische Psychologie aber, welche im wesentlichen monographische und biographische Darstellungen zur Kinderpsychologie, sowie die pädagogische Pathologie enthalten muss (Genügt das? R.), kann die pädagogische Praxis aus sich selbst heraus erzeugen. Die Pädagogik ist imstande, sich ihre Psychologie selbständig zu schaffen (? R.). Sie kann mit vollem Rechte die Terrorisierungsversuche der Fachpsychologen (? R.) zurückweisen und muss auf ihrem Gebiete die Bismarcksche Politik von 1866 wiederholen: zunächst selbst Herr im Hause sein, den Fachpsychologen, der uns die Herrschaft streitig macht (? R.), hinausdrängen und erst dann ihm die Hand reichen, um ebenbürtig mit ihm die allgemeine Psychologie gemeinschaftlich weiter auszubauen. Die pädagogische Psychologie wird also nicht als Hilfswissenschaft, sondern als Teilwissenschaft der Pädagogik zu bezeichnen sein. (? R.) Welches ist nun ihr Verhältnis zu Praxis und Theorie der Erziehung? Die Psychologie selbst reicht für diese nicht aus; dies bezeugt zur Genüge die immer wiederkehrende Forderung, die Individualität zu berücksichtigen. Für den auf dem Studium des Kindes fussenden Erzieher ist aber die Verschiedenartigkeit der Beanlagung und Entwickelung gerade das Gegebene; er berücksichtigt daher nicht nur die Individualität, sondern sie ist ihm sogar Ausgangspunkt aller seiner Massnahmen. Für diese letztere ist also nicht die Psychologie selbst, sondern die Beobachtung und Untersuchung des Zöglings das Ausschlaggebende. Innerhalb der Erziehungspraxis ist die Bedeutung er pädagogischen Psychologie folgende: Sie hat in erster Linie orientierenden Wert, indem sie für die Beobachtung des Zöglings, bezw. für die Stellung der pädagogischen Diagnose unentbehrlich ist. In zweiter Linie erst giebt sie bestimmte Anhaltspunkte für die pädagogische Massnahme selbst. Was nun endlich die Erziehungstheorie anbetrifft, d. h. dasjenige Wissenschaftsgebiet, das man genauer als pädagogische Methodologie bezeichnen müsste, so dürfte hierfür folgendes gelten: Der wissenschaftliche Inhalt dieses Gebietes ist nicht zu gewinnen durch Ableitung von der pädagogischen Psychologie, nicht durch Anwendung dieser einen auf die andere Wissenschaft. Wie die pädagogische Psychologie, so muss und kann vielmehr auch die pädagogische Methodologie ihre Thatsachen unmittelbar mit den Hilfsmitteln der Beobachtung und des Experiments aus der Erfahrung herausschöpfen. Der Pädagog hat also nicht nur das Kind, sondern auch die erzieherischen Einwirkungen auf dasselbe gesondert zu untersuchen. So sind pädagogische Psychologie und Methodologie zwei ebenbürtige Teilwissenschaften der Pädagogik; aber sie stehen nicht in unmittelbarem, sondern nur in mittelbarem Zusammenhange miteinander. Das Mittel, das beide bindet, der Nährboden für beide ist die pädagogische Erfahrung. (Die Ansichten der Leipziger Vereinigung scheinen mir auf Folgendes hinauszulaufen: Die Kenntnis des kindlichen Seelenlebens bildet naturgemäss die Grundlage der pädagogischen Methodologie. Diese Grundlage zu schaffen, liegt weder in der Aufgabe der wissenschaftlichen

Psychologie; noch ist sie durch die ihr zu gebote stehende Methoden zu erzielen. Ihre Mitwirkung ist aber auch keineswegs notwendig, da bereits die pädagogische Erfahrung genügendes Material zur Schaffung jener Grundlage darbietet. Dieses Material zu gewinnen und zu bearbeiten, ist ausschliesslich Sache der Pädagogen. — Ich möchte demgegenüber folgende Sätze vertreten: Um der Pädagogik die notwendige Grundlage bieten zu können, bedarf die allgemeine Psychologie einer Ergänzung durch die Kinderpsychologie sowohl nach Seite der normalen wie der anormalen Entwickelung des Kindesleben hin. Hierzu wird besonders reiches und wichtiges Material die pädagogische Erfahrung bieten. Um diese Quelle für die Psychologie zu eröffnen, bedarf es der gemeinsamen Arbeit der Pädagogen und Psychologen. Ersteren liegt ob, die ihnen direkt zugänglichen Beobachtungen zu sammeln, letzteren, diese Beobachtungen durch das Experiment zu erproben und zu vervollständigen, sowie das gewonnene Material zu sichten und nach wissenschaftlichen Grundsätzen zu bearbeiten. Kinder- und Schulstuben dürfen unter keinen Umständen zu psychologischen Laboratorien verwendet werden. R.)

Personalien.

Am 21. Oktober starb im 61. Lebensjahre J. K. Grob in Zürich, von 1892 bis 1898 Leiter des städtischen Schulwesens, vorher, von 1876 an, Sekretär des züricherischen Erziehungswesens und als solcher die eigentliche Seele der gesamten Unterrichtsleitung des Kantons. Alle die Vorzüge, die das Schulwesen Zürichs auszeichnen, sind teils direkt auf ihn zurückzuführen, teils verdanken sie ihm weitgehende Förderung. Daneben bearbeitete er für die Landesausstellung von 1883 die grosse Statistik des schweizerischen Unterrichtswesens und gab ferner von 1887 bis 1892 das Jahrbuch des schweizerischen Unterrichtswesens heraus. Grob war seminarisch gebildet.

Am 5. November starb im 79. Jahre Prof. Wilhelm Sering in Hannover, früher lange Jahre hindurch Musiklehrer am Lehrerseminar zu Strassburg i. E., bekannt durch zahlreiche musiktheoretische Werke und Kompositionen.

Litteratur.

Neues zur künstlerischen Erziehung.

Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze von Ernst Linde. Leipzig, Friedrich Brandstetter. Pr. 3 M. 40 Pf. broch., 4 M. geb.

Es ist eine beinahe schon zum Gemeinplatz gewordene Wahrheit, dass es für den Kritiker ungemein viel leichter ist, ein Buch „geistreich“ zu tadeln als eins „geistreich“ zu loben, und da man doch nicht gern geistlos scheinen will, befindet man sich einem Buche gegenüber, das man loben möchte, immer in einer gewissen Verlegenheit. Loben muss ich dies Buch, das mir so viel Anregungen geboten hat wie keines seit einer ziemlich geraumen Zeit. Da mir nun aber die Töne, in denen ein Panegyrikus angestimmt zu werden pflegt, sehr unvollkommen zu gebote stehen, und da es mir andererseits auch scheinen will, als geschähe dem Buche viel zu wenig, wenn man einige Sätze mit den Prädikaten „sehr gut“, „ausgezeichnet“, „vorzüglich“ u. s. w. darauf beziehen wollte, so gestatte ich mir, einfach etwas von den Eindrücken hier wiederzugeben, die es beim Lesen auf mich gemacht hat, in der Hoffnung, dass es mir auf die Art am besten gelingen wird, recht viele Leser der „Deutschen Schule“ zu der Überzeugung zu bringen: das Buch musst du auch

lesen. Lindes Aufsätze sind durchaus persönlich in dem Sinne, dass eine lebendige, selbständige Persönlichkeit aus ihnen spricht, die nicht allein mit kühler Objektivität Prämissen aufstellt und Schlüsse daraus zieht, sondern die auch mit warmem Enthusiasmus für und mit einer gewissen Kampflust gegen eine Sache Partei ergreift. Dieser Umstand bewirkt, dass auch der Leser nicht bloss mit prüfendem Verstande, sondern ebenso sehr mit fühlendem Herzen liest, und dass er sich das eine Mal zu lebhafter Zustimmung, das andere Mal zu gleich lebhaftem Widerspruch hingerissen fühlt. An vielen, vielen Stellen habe ich jene behagliche Sensation gespürt, die man fühlt, wenn einem etwas so recht aus der Seele gesprochen wird; öfter auch habe ich mir bewundernd sagen müssen, dass es dem Verfasser gelungen ist, etwas, was ich selbst gedacht und gefühlt, mit einer Prägnanz zum Ausdruck zu bringen, die ich oft vergeblich erstrebt hatte. An andern Stellen freilich regte sich die Streitlust in mir, und ich hätte gern statt des Buches den Verfasser selbst mir gegenüber gehabt, um frisch und fröhlich mit ihm disputieren zu können. Rückhaltslos zustimmen konnte ich ihm besonders bei den Abschnitten seines Buches, wo er Kunst und Kunstwerke verteidigt gegen die Missbräuche, denen sie ausgesetzt sind, oder gegen die Verkennung, die ihnen begegnet, so, wenn er die Märchenpoesie gegen jene pädagogische Behandlung in Schutz nimmt, die nichts weiter mit ihr anzufangen weiss, als moralische Lehrsätze herauszudestillieren; wenn er der künstlerischen Darstellung das Recht wahrt, sich auch solcher Stoffe zu bemächtigen, die eine überfein empfindende Ethik glaubt als schlechthin verwerflich bezeichnen zu müssen; wenn er die Afterkunst in ihrer ganzen Blösse enthüllt, die in der landläufigen Jugendlitteratur ihr Wesen treibt. Zustimmen konnte ich ihm auch bei einzelnen Bedenken gegen übereifrige Kunstförderung in jugendlichem Alter; aber im ganzen ist hier doch das Gebiet, wo sich unsere Ansichten scheiden. Die meisten Leute, die bisher aus unsern Kreisen für eine künstlerische Erziehung eingetreten sind, haben, wie das die Art jedes echten Neuerers ist, einfach ihre Forderungen aufgestellt, unbekümmert darum, wie sie sich mit dem Bestehenden abfinden sollen. Linde ist weniger stürmisch. Er erkennt, dass es notwendig ist, Kompromisse zu schliessen oder, wenn das zu trivial klingt, dass eine Versöhnung zwischen dem bisher in der Erziehung Erstrebten und dem neu zu Erstrebenden gefunden werden muss. So sehr ich nun von der Richtigkeit dieser Anschauung grundsätzlich überzeugt bin, so will mir's doch so vorkommen, als gäbe Linde den überkommenen Anschauungen in der Pädagogik manchmal mehr, als ihnen von Rechtswegen gebührt. So erklärt er, um ein einzelnes Beispiel anzuführen, moderne Bilderbücher wie den „Fitzebutze" und das Bilderbuch der Münchener „Jugend" (nebenbei: das Urteil, dies letztere enthalte nur charakteristische „Fratzen", ist doch wohl ein wenig schroff), obgleich er ihre künstlerische Überlegenheit anerkennt, für nicht „kindertümlich", da sie zu wenig „ideal-schön" seien. Ich glaube, Linde nimmt hier etwas für eine von der Natur gegebene Thatsache, was nur Ergebnis einer langen Gewöhnung ist. Wenn man einem Kinde immer nur charakteristische malerische Darstellungen böte, so würde es sich daran gewöhnen, das Charakteristische als unbedingtes Erfordernis eines Bildes zu betrachten und an den „süssen" Oblatenbildern sicherlich keinen Geschmack mehr finden.

Ich breche hier ab. Hoffentlich genügt das Gesagte, um erkennen zu lassen, dass jeder, der zu den Fragen der künstlerischen Erziehung Stellung nehmen will, Lindes Buch gelesen haben muss.

Märchen für die deutsche Jugend. Mit Bildern von Franz Stassen, Bernhard Wenig, Maximilian Dasir, Georg A. Strödel, Franz Hein, Hugo L. Braune, Max Bernuth und Franz Müller-Münster. Zusammengestellt und herausgegeben vom Kölner Jugendschriften-Ausschuss. Berlin, Fischer & Franke. Preis 2 M.

Aus der schönen weiten Welt. Liedchen und Verse für unsere Kleinen von Wolrad Eigenbrodt. Mit Bildern und Buchschmuck von Hans v. Volkmann. Leipzig, R. Voigtländer. Preis 80 Pf.

Handelt es sich bei Lindes Aufsätzen um die theoretischen Grundlagen, so haben wir es hier mit praktischen Ergebnissen der kunsterzieherischen Bewegung zu thun, denn die beiden Bücher, die uns hier auf den Weihnachtstisch gelegt werden, verdanken ihre Entstehung dem Bestreben, der Jugend echte Kunst zuzuführen. Das erste, eine Gesamtausgabe der in der Sammlung „Jungbrunnen" einzeln oder

zu zweien erschienenen Märchen, verdient nach meiner Ansicht uneingeschränktes Lob. Wenn ich auch vom rein litterarischen Standpunkte aus die Rübezahl-„Legenden“ des alten Musäus nicht sonderlich hoch zu stellen vermag, so lassen mich doch hier die Bilder, die mir gerade in diesen Geschichten besonders schön vorkommen, das vollständig vergessen. Der Bilderschmuck ist ja überhaupt das, was das Buch vor andern auszeichnet; denn gute Ausgaben der Grimmschen und Andersenschen Märchen giebt es schon lange in genügender Anzahl. Die Bilder sind modern, d. h. sie legen das Hauptgewicht auf die Darstellung des Charakteristischen, und sie erreichen in dieser Beziehung einen Grad der Vollkommenheit, der kaum irgendwo übertroffen sein dürfte. Sie sind dabei aber auch durchaus kindlichen Auffassungen entsprechend gehalten, wie denn z. B. die Könige immer mit der Krone auf dem Haupte dargestellt sind. Die technische Ausführung der Bilder, Druck, Papier, Einband sind von einer solchen Beschaffenheit, dass auch ein verwöhnter Geschmack sich davon befriedigt fühlen wird, und der Preis von 2 M. ist nach alledem sehr mässig zu nennen. Der Kölner Jugendschriftenausschuss, dessen Initiative das schöne Buch zu verdanken ist, hat sich damit ein unbestreitbares Verdienst erworben. —

Auch das zweite der oben angezeigten Bücher ist eine hocherfreuliche Erscheinung. Die Verse freilich sind nicht gerade dazu angethan, übermässige Begeisterung zu erwecken. Sie sind im ganzen ziemlich banal und übertreffen an poetischem Gehalt schwerlich diejenigen der Enslin, Dieffenbach, Frida Schanz und anderer Kinderliederdichter zweiten oder dritten Ranges. Auch von sprachlichen Härten („wenn gehst, so kann ich nichts mehr sehn“) und Geschmacklosigkeiten („derweil du dein Hüngerchen stillst“) sind sie nicht ganz frei. Aber die Bilder! In ihnen steckt so viel Poesie, dass man die Mängel der Verse nicht mehr schmerzlich empfindet. Sie scheinen mir hervorragend geeignet, den Kindern die Augen aufzuthun für das Schöne in der sie umgebenden Natur, ihnen eine Ahnung davon aufgehen zu lassen, dass die Natur nicht bloss einen ungeheuren Reichtum von Formen für den exakten Forscher, sondern auch eine Fülle poetischer Reize für den fühlenden Menschen bereit hält. Worte über die Bilder zu machen, hat keinen Zweck. Wer wissen will, was sie darstellen, der sehe sie sich an; 80 Pfennig ist keine bedeutende Ausgabe, und hier wird viel dafür geboten.

Beide Bücher, besonders aber das zweite, eignen sich nicht für das früheste Kindesalter, auch schon deshalb nicht, weil den Bildern die Farbe fehlt. Erst etwa vom 9. oder 10. Jahre ab werden sie voll zu ihrem Rechte kommen. Die Bilder erschliessen ihren Schönheitsgehalt auch nicht dem, der nur beim Lesen einen flüchtigen Blick darauf wirft, sondern wollen mit verweilendem Auge und andächtiger Seele betrachtet werden.

Berlin. C. L. A. Pretzel.

Litterarische Notizen.

„Ungarische Pädagogische Revue (Revue Pédagogique Hongroise)“. Unter diesem Titel erscheint im Verlag von R. Lampel-Wodianer in Budapest vom Oktober d. J. ab eine zweisprachige pädagogische Zeitschrift, die den Zweck verfolgt, das Ausland über die ungarischen Bestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichtswesens zu orientieren. Die Herausgeber sind Realschuldirektor Fr. Kemény und Prof. Eugen Szöllösi. Die Zeitschrift erscheint jährlich in 6 Doppelheften zum Preise von 6 Mark.

Die im 29. Jahrgang stehende „Zeitschrift für weibliche Bildung“, das Organ des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, stellt mit Ende dieses Jahres ihr Erscheinen ein. An ihrer Stelle soll in demselben Verlage (B. G. Teubner) eine das ganze Gebiet der Frauenbildung umfassende Zeitschrift herausgegeben werden.

Die Leitung der „Hamburgischen Schulzeitung“ übernimmt vom 1. Januar 1902 ab Dr. Walsemann, den unsere Leser aus der im Oktober- und Novemberhefte abgedruckten Arbeit über das Prinzip der Anschauung kennen. Die Zeitschrift soll, wie ein Rundschreiben des Verlages mitteilt, von jetzt an vorzugsweise der „nach einem Jahrhundert anscheinend zu neuem Leben erwachenden Pestalozzischen Pädagogik“ eine Pflegstätte bieten.

Eine neue Erscheinung auf dem Gebiete der pädagogischen Journalistik ist

„Die deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift, herausgegeben von Hans Amrhein in Antwerpen.“

Die bei F. W. Grunow in Leipzig erscheinenden „Grenzboten“, die im neuen Jahre — gewiss eine seltene Erscheinung auf dem Gebiete der Zeitschriften-Litteratur! — in das 7. Jahrzehnt ihres Bestehens eintreten, erscheinen von diesem Zeitpunkte an bei erweitertem Umfange zu dem Bezugspreise von 6 M. für das Vierteljahr.

Der Leipziger Lehrerverein, der eine Kommission zur Bearbeitung eines Lesebuchs für Leipziger Schulen niedergesetzt hat, erlässt ein Preisausschreiben zur Gewinnung solcher litterarischer Produkte, deren Stoff der Geschichte oder Gegenwart Leipzigs entnommen ist, und die dabei litterarisch wertvoll, kurz und in sich geschlossen, sowie für die Jugend interessant und wertvoll sind. Näheres in Nr. 6 der „Leipziger Lehrerzeitung“ vom 13. November 1901.

Ende November erschienen Bd. VI und VII der Seyffarthschen Pestalozzi-Ausgabe. Ersterer enthält das Schweizerblatt, die Fabeln, darunter eine ganze Anzahl bisher ungedruckter, und zwei Aufsätze nationalökonomischen Inhalts aus den Jahren 1785 und 1789, letzterer Lienhard und Gertrud in der Ausgabe von 1790—1792 und „Meine Nachforschungen u. s. w.“

Ein neues Werk Dr. P. Bergemanns, „Lehrbuch der päd. Psychologie“ (484 S. Preis 9 M.), erschien im Verlage von Th. Hofmann in Leipzig.

Von Ernst Beyer, dem ehemaligen Leiter der „Leipziger Lehrerzeitung“, erschien soeben im Verlage von Alfr. Hahn in Leipzig: „Sokrates, Trauerspiel in 5 Akten (Pr. geb. 2 M.).

Neue Jugendschriften. 1. Tiergeschichten. Für die Jugend ausgewählt vom Hamburger Jugendschriftenausschuss (Leipzig, E. Wunderlich. 110 S. Preis 60 Pf.): Erzählungen von M. v. Ebner-Eschenbach, Ahrenberg, Widmann, Björnson, Thompson, Kipling. Eine vortreffliche Auswahl, die durchaus Empfehlung verdient. — 2. Liliencrons Gedichte. Auswahl für die Jugend. Zusammengestellt von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg (Berlin-Leipzig, Schuster & Loeffler. 73 S. Preis 75 Pf.): Eine Auswahl, der ich nur mit Vorbehalt zustimme. Z. B. hätte ich weder das Brettllied „Die Musik kommt“, noch die Schauermär vom „Pidder Lüng“ aufgenommen. Auch bezweifle ich, ob die zahlreich vertretene Stimmungslyrik wirklich die rechte poetische Kost für unsere Jugend ist. — 3. Uhlands Gedichte. Auswahl für die Jugend vom Hamburger Jugendschriftenausschuss (Halle, A. Hendel. Preis geb. 50 Pf.). — 4. Die Arche Noah. Reime für Kinder von Fritz und Emily Kögel, mit Bildern von Eichrodt, Fikentscher, Haueisen, Hein, v. Volkmann, Welte (Leipzig, Teubner. Pr. 2,80 M.): Das neue Bilderbuch hat uns enttäuscht. Die Bilder sind nicht gleich-, verschiedne sogar sehr minderwertig und die Verse fast durchgängig unkindlich.

Im Verlage von E. A. Seemann (Leipzig) erschien eine grosse farbige Nachbildung von Tizians berühmtem Gemälde „Der Zinsgroschen“ in der Dresdner Galerie. Wir können die in Zeichnung wie Kolorit durchaus gelungene Reproduktion umsomehr bestens empfehlen, als der Preis des 40×50 cm grossen Blattes nur 2 M., eingerahmt 8 M. beträgt.

Herr Seminar-Oberlehrer Baade in Halberstadt sendet uns eine zweite Entgegnung (vergl. Oktoberheft, S. 649): „Es ist nicht wahr, dass die in meiner Berichtigung in Heft 10 mitgeteilten Zahlen in der Weise berechnet sind, wie Herr Dr. Schmeil angiebt. Er hatte behauptet, alle meine Einzelbetrachtungen wären dreiteilig gegliedert; ich habe die Summe derselben durch die Zahl derer dividiert, auf welche jene Behauptung ganz oder teilweise zutrifft; hätte Herr Sch. recht, dann müsste sich 100 % ergeben; die Rechnung ergiebt aber 9⅓ % für die erste Auflage, 8½ % für die sechste, 7⅔ % für die siebente.“

Berichtigung. Leider sind in dem letzten Teile der Abhandlung von Dr. Walsemann im Novemberheft einige sinnentstellende Druckfehler stehen geblieben. So muss es heissen: S. 676, Z. 18 v. u. „die Anschauung“ statt „der A.“ — S. 682, Z. 29 v. o. „Zahlerkenntnis“ statt „Zahlenkenntnis“ — S. 687, Z. 1 v. u. „serbenden“ (Ausdruck Pestalozzis = dahinsiechenden) statt „sterbenden“ — S. 693, Z. 4 v. u. „richtigeren Platz“ statt „wichtigeren P.“

Eingegangene Schriften.

Der Herausgeber verpflichtet sich, alle eingegangenen Schriften, sofern sie nicht schon an anderer Stelle der Zeitschrift angezeigt worden sind, hier aufzuführen, nicht aber auch, ihnen allen eine Besprechung zu widmen.

Lotz, Zur Jahrhundertswende. 50 S. Athen, Meissner u. Kargaduris, 1901.

Schanze, Der Gesundheitszustand der Elementarschüler in den Dresdener Volksschulen und die Schularztfrage. Sonderabdruck aus der Zeitschrift „Gesunde Jugend". 11 S. Leipzig, Teubner, 1901.

Hecke, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. 58 S. Gotha. Thienemann, 1901. Pr. 1 Mk.

Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. 2. Aufl. 92 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1901. Pr. 1,20 Mk.

24. Jahresbericht des Herzog Ernst-Seminars zu Gotha. Hg. v. Dir. Zeyss. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 60 Pf.

Den Schulnachrichten gehen zwei geschichtliche Abhandlungen voraus: 1) Die Würdigung der Verdienste Ernsts d. Fr. um das Schulwesen in der Litteratur (Berbig), 2) J. E. Chr. Haun, † 1801, Organisator und erster Direktor des Gothaischen Seminars (Zeyss).

Reinecke (†), Die Allgemeinen Bestimmungen u. s. w. 6. Ausg. von G. Schöppa. 150 S. Leipzig, Dürrsche Buchh., 1901. Pr. 1,50 Mk.

Ergänzt durch Berücksichtigung der bis 1. August 1901 erschienenen Verfügungen.

Franz Mohaupt, Bürgerschuldirektor in Böhm.-Leipa, Allerlei Hobelspäne aus meiner Werkstatt. Gesammelte Aufsätze allgemein-pädagogischen Inhaltes, geschrieben für Lehrer und Erzieher. II. Bd. 198 S. Böhm.-Leipa, J. Künstner, 1901. Pr. 2 Mk.

Der Verf. plaudert in frischer Weise über allerlei Pädagogisches. Inhaltlich bringt er nichts Neues. Wer es liebt, seine wissenschaftliche Kost in dieser leichten, appetitreizenden Form serviert zu bekommen, der greife zu dem vorliegenden Buche. (Linde.)

J. Roters, Die Belohnung im Dienste der Erziehung. Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung. Pr. 40 Pf.

Als Examenarbeit betrachtet, was sie offenbar ist, würden wir der Schrift das Prädikat „Im ganzen gut" geben, denn das Material ist fleissig zusammengetragen und die Urteile des Verfassers sind Zeugnisse eines gesunden Durchschnittsdenkens. Dagegen fehlt jede Spur originaler Denkarbeit, die Disposition ist wenig durchsichtig, und die ganze Behandlung der Frage weist noch manche Lücke auf. (Linde.)

O. Janke, Der Beginn der Schulpflicht. 70 S. Bielefeld, Helmichs Buchh., 1891. Pr. 1 Mk.

Immer noch als die gründlichste Erörterung der Frage zu bezeichnen.

Eckart, Lehrplan für die 7stufige Volksschule mit angegliederten gehobenen Klassen. 104 S. Leipzig, Dürrsche Buchh., 1901. Pr. 1,60 Mk.

Pfeifer, Die Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule. 2. Aufl. 120 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 2 Mk.

Bartholomäus, Pädag. Abhandlungen. N. F. VI, 5—8: Becker, Was kann die Landschule zur Lösung der sozialen Frage thun? Pr. 40 Pf. — Drewke, Gegenwärtiger Stand und Beurteilung des ersten Religionsunterrichts. Pr. 40 Pf. —. Schreck, Gräfe und Rossmässler in ihrer Bedeutung für die deutsche Volksschule. Pr. 40 Pf. — Lange, Das Volksschulwesen in der Provinz Posen. Pr. 75 Pf. Bielefeld, Helmichs Buchhandlung.

Dr. Peter Meyer, Gymn.-Prof., Über Nachhilfe an Schüler. Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung. Pr. 40 Pf.

Der Verf. spricht sich im Prinzip gegen die Nachhilfe aus und gestattet sie nur da, „wo das Kind ohne seine Schuld, sei es durch mangelhafte Einrichtung der Schule, die es zu benutzen gezwungen war, sei es durch vorübergehende Arbeitshindernisse wie Krankheit u. dergl., sei es durch ungünstige häusliche Verhältnisse zurückgeblieben ist.“ Jeder vernünftige Erzieher wird ihm darin beipflichten, und es hätte nicht des „Nachworts an die Kollegen“ bedurft, sich wegen des eingenommenen Standpunktes zu rechtfertigen, und die Lehrer darüber zu beruhigen, dass ihnen bei einer Beschränkung der bezahlten Nachhilfestunden eine Einnahmequelle versiegt. (Linde.)

Dr. med. Liebmann, Vorlesungen über Sprachstörungen. 5. Heft: Übungstafeln für Stammler, sowie für Hörstumme und geistig zurückgebliebene Kinder. Berlin, Oskar Coblentz, 1900. Pr. 1,20 Mk.

Der auf diesen Übungstafeln gebotene Stoff soll rein praktischen Zwecken dienen. Die theoretischen Grundlagen, auf welchen diese Übungen sich aufbauen, sind in den vorangegangenen Heften dieser „Vorlesungen“ enthalten.

Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht im Lehrerseminar. 26 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 60 Pf.

M. Hübner, Die Wandbilder für den Religionsunterricht. 32 S. Breslau, F. Hirt, 1901. Pr. 40 Pf.

Dr. J. Crüger (†), Erklärung des kleinen Katechismus Luthers in Fragen und Antworten. 41. Aufl. Neu bearb. v. Stolzenburg. Leipzig, Amelang, 1901. Pr. geb. 80 Pf.

— Katechismuslehre. 12. Aufl. Neu bearb. v. Stolzenburg. 215 S. Leipzig, Amelang, 1901. Pr 3M.

Dr. Berger, Christenlehre in Unterredungen mit den Konfirmanden. 192 S. Altenburg, Pierer, 1901. Pr. 2,60 Mk.

Dr. Froning u. Wewer, Vaterländische Geschichte. 3 Ausg. für evang., kathol. und konfess. gemischte Schulen. Wiesbaden, Behrend, 1902. Pr. 70, 60, 60 Pf.

Hübners Geographisch-statistische Tabellen. Frankfurt a. M., H. Keller, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Die 50. Ausgabe des allbekannten und selbst für jeden Zeitungsleser beinahe unentbehrlichen Werkchens.

Missalek, Die Bedeutung der Phonetik für den Deutschunterricht. 40 S. Breslau, Korn, 1901. Pr. 50 Pf.

K. Th. Kriebitzsch (†), Zum Lesebuch. Lesestücke mit Erläuterungen. III. 2. Aufl. von Dr. P. Kriebitzsch. 193 S. Gotha, Thienemann, 1901. Pr. 2,80 Mk.

Dr. Hodermann, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. 87 S. Leipzig, Dürrsche Buchh., 1901. Pr. 1,40 Mk.

Otto, Schreibschule. Rundschrift. Heft I. 32 S. mit Vorschriften und Anleitung. Pr. 25 Pf. Übungsheft, Pr. 20 Pf. Berlin, Rockenstein.

Meyers Volksbücher, Nr. 1271—1288: Koehlich, Radfahrwesen, 20 Pf. Handelsgesetzbuch, 50 Pf. Brehm, Die Wild- und Hauskatzen, 10 Pf. Hersch, Die Annaliese, 10 Pf. Tabori, Das Leben in Fortsetzungen, 30 Pf. Thode, Die deutsche bildende Kunst, 20 Pf. Twain, Erzählungen und Plaudereien, 30 Pf. Maistre, Die junge Sibirierin, 10 Pf.

Deutschland zur See. Deutsches Seemannsleben in Liedern mit verbindender Deklamation. Dichtung von F. Werner, Komposition von F. Manns. Leipzig, Gebr. Hug. Text 30 Pf., Klavierauszug 1,50 Mk.

Zur Aufführung bei Schulfesten bestimmt. Es sind Ausgaben für 2-, 3- und 4stimmigen Chor erschienen.

Kamke, Die Weihnachtsfeier. 12 Hefte. Elberfeld, Lucas. I, enth. 60 Weihnachtslieder, 1 Mk.; II—XII, enth. je eine Weihnachtsfeier für die verschiedensten Verhältnisse, Pr. 10—25 Pf.

Kalender für deutsche Volksschullehrer, 1902. Hg. v. Deutschen Lehrerverein. 2 Teile. Leipzig, Klinkhardt. Pr. 1,20 Mk.

Rückers Deutscher Schul-Kalender, 1902. Berlin, Rockenstein. Pr. 75 Pf.

Sohnreys Dorfkalender, 1902. Berlin, Trowitzsch u. Sohn. Pr. 50 Pf.
Herausgegeben im Auftrage des „Ausschusses für Wohlfahrtspflege auf dem Lande.“ Als Volkskalender warm zu empfehlen.

Seyfert, Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke. 33 S. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 50 Pf.

Dr. Schöne, Die geschichtl. Entwickelung des geogr. Unterrichts in der sächsischen Volksschule. 100 S. Dresden, Köhler. Pr. 1,50 Mk.

Prof. Dr. Ratzel, Die Erde und das Leben. I. 706 S. mit Abbild. u. Karten. Leipzig-Wien, Bibliogr. Institut, 1901. Pr. geb. 17 Mk.
Ein neues volkstümliches Werk des bekannten geistvollen Gelehrten in prachtvoller Ausstattung.

Hummel (†), Leitfaden der Naturgeschichte. Neu bearbeitet von R. Werner. I. 23./24. Aufl. 128 S. Leipzig, F. Hirt u. Sohn, 1901. Pr. 60 Pf.

Richter, Die Naturkunde in der Volksschule. Mit zahlreichen Lehrproben und Lektionsentwürfen. Breslau, Goerlich. Pr. 2 M.
Die Arbeit ist wohl geeignet, ihre Aufgabe zu erfüllen. Den Kernpunkt der Reformbewegung auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts erblickt der Verfasser sehr richtig nicht in der Anordnung, sondern in der vertiefenden Bearbeitung des Stoffes. (Schmeil.)

Laukamm, Vorbereitungen auf den tierkundlichen Unterricht. Heft 1. Meissen, Schlimpert, 1901. Pr. 1 Mk.
Da ich auf das Buch nach seiner Vollendung ausführlicher zurückzukommen gedenke, so mag hier die Mitteilung genügen, dass das vorliegende Heft auf 112 Seiten 20 — also sehr ausführliche und i. g. sachgemässe — Tierbetrachtungen unter besonderer Berücksichtigung der biologischen Verhältnisse enthält. (Schmeil.)

J. Sturms Flora von Deutschland in Abbildungen nach der Natur. 2. umgearb. Aufl. 2. u. 3. Band. Stuttgart, K. G. Lutz.
Gratisgaben für die Mitglieder des „Deutschen Lehrervereins für Naturkunde“. Bd. 2: Riedgräser, Bd. 3: Gräser. Beide Arbeiten sind sorgfältig ausgeführt. (Schmeil.)

Lamprecht, Der Unterricht in der Naturgeschichte. Bielefeld, Helmich. Pr. 40 Pf.
Ganz wertlos. (Schmeil.)

Dr. Schmeil, Lehrbuch der Botanik. 1. Heft. (Vollst. in 3 H.) Stuttgart-Leipzig. E. Nägele, 1901. Pr. 1,30 M.

H. Hoffmann, Die Lautwissenschaft und ihre Verwendung beim muttersprachl. Unterrichte. 120 S. Breslau, F. Hirt, 1901. Pr. 2 Mk.

Hermann, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. 3. verb. Aufl. Leipzig, Wunderlich, 1901. Pr. 1,60 Mk.

Lüttge, Stilmuster für den ersten Aufsatzunterricht. 33 S. Leipzig, Wunderlich, 1902. Pr. 40 Pf.

Becker u. Paul, Aufgaben für den Rechenunterricht. Ausg. f. Mädchensch. v. Hess. 3 Teile. 80, 79, 128 S. Frankfurt a. M., Auffahrth, 1901. Pr. geb. je 1,20 Mk.

Kappler, Präparationen für den Zeichenunterricht an 2- und 4klassigen Volksschulen. Mit 29 Tafeln. Leipzig, Wunderlich, 1902. Pr. 2 Mk.

Graf, Theoretisch-praktische Anweisung zur Erteilung von Gesangunterricht. Borna-Leipzig, Noske. Pr. 1,60 Mk.

Prof. Dr. Rein, Grundriss der Ethik. (Der Bücherschatz des Lehrers. Hg. v. Beetz. IV.) 292 S. Osterwieck a. H., Zickfeld, 1902. Pr. 2,50 Mk.

Prof. Dr. Mannheimer, Die Bildungsfrage als soziales Problem. 156 S. Jena, G. Fischer, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Columbia University in the City of New York. Library Bulletins. No. 2: Books on education in the libraries of Columbia University. 435 S. New York, 1901.

Dr. Giese, Kleine Staatskunde. Zum Abschluss des Geschichtsunterrichts auf höh. Schulen. 40 S. Leipzig, R. Voigtländer, 1902. Pr. 50 Pf.

Schneider, Aufsätze für die Mittelstufe der Volksschule. Im Anschlusse an das deutsche Lesebuch bearbeitet. 172 S. Marburg, Evert, 1901.

Prof. H. Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Für den Unterricht dargestellt. I. Unterstufe (VI bis IIb), Ausg. B (für Real- und Reformschulen). 2. Aufl. 199 S. Leipzig, Teubner, 1902. Pr. geb. 2,20 Mk.

Müller u. Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Ausg. B. 360 S. Leipzig, Teubner, 1902. Pr. geb. 3,40 Mk.

Saueracker, Der Obstbau und die Verwertung des Obstes im intensiven Kleinbetriebe. (Der Bücherschatz des Lehrers. Hg. v. Beetz. III.) 288 S. Osterwieck a. H., Zickfeldt, 1901. Pr. 3 Mk.

Maria Brandt-Johannisburg, Mosaik. Lebensbilder und andere Gedichte. 172 S. Königsberg i. Pr., Thomas u. Oppermann. Pr. geb. 4 Mk.

Die Hälfte des Reinertrages zum Besten des westpreussischen Lehrerinnen-Feierabendhauses.

Otto Felsing, Gert Ganssens China-Fahrten. Reise- und Kriegserlebnisse eines jungen Deutschen. (Lohmeyers Vaterländische Jugendbücherei. XIV.) 464 S. Mit zahlr. Abbild. von Maler Anton Hoffmann. München, J. F. Lehmann. Pr. geb. 6 Mk.

Als Volks- und Jugendschrift, die in erster Linie belehren will, zu empfehlen.

Naumann, Patria. Jahrbuch der „Hilfe“. 1902. 187 S. Berlin-Schöneberg, Selbstverlag der „Hilfe“, 1902. Pr. 3 Mk.

Auch unter denen unserer Leser, die nicht zu Naumanns Fahne geschworen haben, giebt es zahlreiche, die in der Vereinigung des sozialen mit dem nationalen Gedanken das Signum einer heiss erstrebten Parteineubildung erblicken. Ihnen allen sei das obige Jahrbuch warm empfohlen. Beyhls Abhandlung „Die Befreiung des Volksschullehrers aus der geistlichen Herrschaft“ geht uns besonders nahe an.

G. E. Lessing, Wie die Alten den Tod gebildet. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. E. Clausnitzer und Dr. B. Wehnert. 67 S. Mit dem Titel und den Abbildungen der 1. Ausg. von 1769. Halle, Schroedel, 1902. Pr. 75 Pf.

Veranlasst durch den neuen Seminarplan, der auch die Lektüre Lessingscher Prosa vorschreibt. Ein Nebenzweck der Herausgeber ist die Einführung in die Kunstgeschichte. Ihm dient vorzugsweise der 2. der einleitenden Abschnitte, von Dr. C., der die kunstgeschichtliche Bedeutung des Werkchens erörtert. Vorher bespricht Dr. W. seine litterarische Bedeutung. Beide Abhandlungen verdienen uneingeschränkte Anerkennung. Der folgende Text ist von kurzen Sacherläuterungen begleitet; die latein. und griech. Citate sind übersetzt. Für die Privatlektüre rückhaltlos zu empfehlen; betreffs des Seminarunterrichts hegen wir Bedenken, da die Herausgeber dem Lehrer alles vorweggenommen haben.

Hoffmeyer, Dreikaiserbüchlein. Deutschlands Jugend gewidmet. 136 S. Mit 51 Abbildungen. Breslau, F. Hirt, 1902. Pr. 75 Pf., bei Partien von 20 Stück an 65 Pf.

Ansprechend erzählte Lebensbilder der drei Hohenzollernkaiser mit guten Bildern.

Schiller und Ziehen, Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädag. Psychologie und Physiologie. IV, 5: Die psychische Entwickelung und pädag. Behandlung schwerhöriger Kinder. Von K. Brauckmann. 96 S. Pr. 2 Mk. — IV, 6: Über Sprach- und Sachvorstellungen. Von O. Ganzmann. 80 S. Pr. 1,80 Mk. — V, 1: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Von Prof. Dr. Th. Ziehen. 72 S. Pr. 1,80 Mk. — Berlin, Reuther u. Reichard, 1901—02.

Oelsner, Volkswirtschaftskunde. 236 S. Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1901. Pr. 2,50 Mk.

Erdmann, Klar Schiff! Marinebilder für die Jugend. 175 S. Wittenberg, Herrosé, 1902. Pr. 2,50 Mk.

Dessoir, Geschichte der neueren deutschen Psychologie. 2., umgearbeitete Aufl. II. Halbband, S. 357—626. Berlin, Carl Duncker, 1901. Pr. 6 Mk.

Vorliegender Teil des ausgezeichneten Werkes giebt zunächst eine Übersicht über den Bestand der deutschen Psychologie im 18. Jahrhundert (ihre Entwickelung legte der früher erschienene I. Halbband dar) und geht dann auf ihre Wirkungen in Medizin, Ethik, Pädagogik und Aesthetik ein. Die reiche Belesenheit des Verfassers, Professors an der Universität Berlin, verdient dieselbe Anerkennung wie die übersichtliche, klare Darstellung. Für uns Pädagogen ist dieser Teil, der auch die Psychologie der Philanthropisten, Pestalozzis u. and. und ihren Einfluss auf die Pädagogik jener Männer darlegt, von besonderem Interesse.

Bergemann, Lehrbuch der pädag. Psychologie. 484 S. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 9 Mk.

Wernecke, Die Praxis der Elementarklasse. 4. Aufl. 391 S. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 3,80 Mk.

Wychgram, Von der Leitung unserer Schulen. 24 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1901. Pr. 40 Pf.

Itschner, Bildungsnöte der Volksschullehrer. 78 S. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 1,60 Mk.

Kühn, Die Fürsorgeerziehung Minderjähriger. Die Haftpflicht des Lehrers. 56 S. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 50 Pf.

Das gesamte beide Fragen betreffende gesetzliche Material enthaltend.

Verhandlungen der 24. allg. schleswig-holsteinschen Lehrerversammlung 1901. 142 S. Flensburg, Westphalen, 1901. Pr. 1,50 Mk.

Enthält u. a. folgende Vorträge: Pestalozzi als Fabeldichter (Castens), Die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit (Konstmann), Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung (Paulsen), Anregungen zum Ausbau der Kinderpsychologie (Castens).

Kundgebungen der Leiter deutscher Auslandsschulen gegen die Schmähungen der „Päd. Reform“. Hg. v. Verein deutscher Lehrer in Antwerpen.

Der gekennzeichnete Artikel von einem gewissen G. Seeliger erschien im April d. J. in obiger Zeitschrift.

Konrad, Was lernen meine Kinder aus der mathematischen Geographie? 17 S. Lissa i. P., Ebbecke, 1901. Pr. 40 Pf.

Fuss, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Ein Wiederholungs- und Übungsbuch für die Hand der Schüler und Schülerinnen. 1.—3. Kursus. 2. Aufl. Nürnberg, Fr. Korn, 1901. Pr. 60, 80, 120 Pf.

Obgleich die Hefte ohne Zweifel verbessert sind, habe ich doch kaum eine Betrachtung gefunden, die den modernen Anforderungen genügen könnte. (Schmeil.)

A. Fleischmann, Die Descendenztheorie. Gemeinverständliche Vorlesungen über den Auf- und Niedergang einer naturwissenschaftlichen Hypothese, gehalten vor Studierenden aller Fakultäten. Mit 124 Abbild. Leipzig, Georgi. Pr. 6 Mk.

Über dieses Buch hat sich in der naturwissenschaftlichen Presse ein lebhafter Streit erhoben. Verf. stellt sich — wie bereits in seinem Lehrbuche der Zoologie — in Gegensatz zu der Richtung, die sich besonders an den Namen Darwins knüpft und die moderne Naturforschung fast vollkommen beherrscht. Da es unmöglich unsere Aufgabe sein kann, für oder gegen Fleischmann, bezw. Darwin Partei zu ergreifen, so müssen wir von einer Besprechung leider absehen. Da man aber stets beide Teile hören soll, so wollen wir nicht verfehlen, denjenigen unserer Leser, die einen festen Standpunkt bezüglich der umstrittenen hochwichtigen Fragen gewinnen wollen, das allgemein verständlich nnd sehr gut geschriebene, sowie vortrefflich ausgestattete Werk warm zu empfehlen. (Schmeil.)

Klinge, 44 Interpunktions-Diktate. 2. Aufl. 45 S. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 50 Pf.

R. u. W. Dietlein u. Fr. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. III. Bd. 5. Aufl. Hg. v. Dr. P. Polack. 670 S. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. Pr. 5,50 Mk

Die Verbesserungen der 4. Aufl. des vortrefflichen Werkes haben eine geringe Bereicherung erfahren.

Boerner u. Dinkler, Lehrbuch der französ. Sprache. Ausg. für Fortbildungs- und Gewerbeschulen. I. 104 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1901. Pr. geb. 1,20 Mk.

Friedemann, Aufgaben zum schriftl. Rechnen für Maler und Lackierer in Gewerbe-, Fach- und Fortbildungsschulen. 40 S. Leipzig, A. Hahn, 1901. Pr. 50 Pf.

Rechenaufgaben zum Gebrauche in gastgewerblichen Fachschulen. 40 u. 16 S. Leipzig, A. Hahn, 1901. Pr. 50 Pf.

Schuster, Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie für Mittelschulen. 88 S. Leipzig, Teubner, 1901. Pr. geb. 1,40 M.

Der gestiefelte Kater. Bilder von Otto Speckter, neuer Text von Avenarius. München, Callwey. Pr. geb. 60 Pf.

Die köstliche Gabe des „Kunstwart" braucht keines Geleitwortes mehr, um ihren Weg zu gehen. Viertausend Stück der ersten Ausgabe waren in überraschend kurzer Zeit vergriffen. Nun liegt die zweite vor.

Pieczynska, Reinheit. Ein Wegweiser. Aus dem Französ. übertragen. 304 S. Leipzig, Th. Grieben, 1901. Pr. 3 Mk.

Vorträge über Physiologie und Psychologie des Geschlechtslebens für Frauen, besonders Mütter,

Kauffmann, Bibelkunde. Zum Gebrauch für Seminare und höhere Lehranstalten II. 227 S. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. Pr. 3 Mk,

Schirrmann, Gedanken über den Einfluss der Turnkunst auf den Geist des Menschen. 63 S. Schweidnitz, Selbstverlag. Pr. 1 Mk.

Ein „Hilfsbuch für turnerische Ansprachen und Vorträge". Wohlgeeignet, zur Vertiefung in das Wesen und die Aufgabe der Turnerei anzuregen. So urteilt unser Mitarbeiter H. Schröer.

Luise Westkirch, Im Teufelsmoor. Erzählung. Leipzig, E. Keils Nachf. Pr. 2 Mk,, eleg. geb. 3 Mk.

Die Erzählung schildert ein Lehrerleben, wie es sich unter den denkbar ungünstigsten Verhältnissen zu einem erbitterten Kampfe gegen Eigensinn und Vorurteil gestaltet und endlich ganz aufgeht in der Sorge für die sittliche und materielle Hebung einer elenden verkommenen Menschenklasse. Neben vielen naturgetreuen kulturgeschichtlichen Schilderungen enthält sie allerdings auch manche Übertreibung und manche Unwahrscheinlichkeit, ist aber sonst flott und spannend geschrieben. (T.)

Aus dem Verlage von H. Beyer u. Söhne in Langensalza:

Prof. Dr. Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 9. Heft. 256 S. Pr. 3 Mk.

Enthält nächst sehr ausführlichen, instruktiven Berichten über Organisation und Thätigkeit des Päd. Seminars eine Betrachtung Reins „An der Wende des Jahrhunderts" und eine längere Abhandlung von Itschner „Über künstlerische Erziehung", die auch als Sonderabdruck erschienen ist.

Tilger, Sprach- und Rechtschreibelehre für Volksschulen. 1. Heft. 46 S. Pr. 40 Pf. 2. Heft. 68 S. Pr. 50 Pf.

Dr. Heubach, Deutsche Dramen und Epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. VII: Das Nibelungenlied als ein einheitlicher Organismus und als ein künstlerisches Ganzes f. d. ob. Klassen d. höh. Lehranstalten behandelt und erklärt. 94 S. Pr. 1 Mk.

(Schluss folgt.)

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.





